

Lernen wir für die Schule oder für uns selbst?

Lern- und Leistungszielorientierungen unter der Linse der Selbstbestimmungstheorie

Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Sozialwissenschaften
der Universität Mannheim

Vorgelegt der
Fakultät für Sozialwissenschaften
der Universität Mannheim

von

Dipl.-Psych. Stefan Janke

Dekan der Fakultät für Sozialwissenschaften:

Prof. Dr. Michael Diehl

Betreuer der Dissertation:

Prof. Dr. Oliver Dickhäuser

Gutachter:

Dr. habil. Jochen Gebauer

Prof. Dr. Birgit Spinath

Datum der Disputation: 11.11.2016

Prüfungskommission:

Prof. Dr. Oliver Dickhäuser

Dr. habil. Jochen Gebauer

Prof. Dr. Birgit Spinath

Eidesstattliche Versicherung

gemäß § 9 Absatz 1 Buchstabe e) der Promotionsordnung der Universität Mannheim vom 27. Juni 2013 zur Erlangung des Doktorgrades der Sozialwissenschaften:

1. Bei der eingereichten Dissertation mit dem Titel „Lernen wir für die Schule oder für uns selbst? – Lern- und Leistungszielorientierungen unter der Linse der Selbstbestimmungstheorie“ handelt es sich um mein eigenständig erstelltes eigenes Werk.
2. Ich habe nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich keiner unzulässigen Hilfe Dritter bedient. Insbesondere habe ich wörtliche Zitate aus anderen Werken als solche kenntlich gemacht.
3. Die Arbeit oder Teile davon habe ich bisher nicht an einer Hochschule des In- oder Auslands als Bestandteil einer Prüfungs- oder Qualifikationsleistung vorgelegt.
4. Die Richtigkeit der vorstehenden Erklärung bestätige ich.
5. Die Bedeutung der eidesstattlichen Versicherung und die strafrechtlichen Folgen einer unrichtigen oder unvollständigen eidesstattlichen Versicherung sind mir bekannt.

Ich versichere an Eides statt, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit erkläre und nichts verschwiegen habe.

Stefan Janke; Mannheim den 15.11.2016

Erklärung zu den beigefügten Manuskripten

Die vorliegende Schrift ist eine publikationsbasierte Dissertation im Sinne der Promotionsordnung der Fakultät für Sozialwissenschaften an der Universität Mannheim. Sie basiert auf drei Publikationen, welche durch ein Übersichtspapier eingeleitet werden. Ziel des vorliegenden Übersichtspapiers ist es, das den Einzelpublikationen zugrundeliegende Forschungsprogramm darzustellen und Zusammenhänge zwischen den Publikationen zu verdeutlichen.

Folgende drei Publikationen sind Teil der publikationsbasieren Dissertation:

- (1) Janke, S., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47, 184-194. doi: 10.1016/j.tate.2015.01.009
- (2) Janke, S., Nitsche S., Praetorius, A. K., Benning, K., Fasching, M., Dresel, M. & Dickhäuser, O. (2016). Deconstructing Performance Goal Orientations: The Merit of a Dimensional Approach. *Revidiertes Manuskript bei Learning and Individual Differences zur Veröffentlichung eingereicht.*
- (3) Janke, S. & Dickhäuser, O. (2016). Learning for Life: Achievement Goal Orientations as Situated Agents for Life Aspirations. *Manuskript bei Motivation and Emotion zur Veröffentlichung eingereicht.*

Im Einklang mit §9 Abs. 1d) der Promotionsordnung der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim bestätige ich, Stefan Janke, mit meiner Unterschrift, dass alle angeführten Manuskripte primär von mir konzipiert, vorbereitet

und angefertigt worden sind. Meine Koautorinnen und Koautoren trugen zu den Manuskripten mit direkten Hinweisen zur Verbesserung von Arbeitsversionen bei.

Alle den Manuskripten zu Grunde liegenden Forschungsideen stammen von mir und mit Ausnahme einer Studie wurden alle in den Manuskripten aufgeführten Studien selbstständig durch mich geplant und durchgeführt. Die Ausnahme macht dabei Studie 2 im zweiten Manuskript aus, da hier die Datenerhebung wesentlich von meinen Koautorinnen und Koautoren geplant und durchgeführt wurde. In Einzelfällen wurde ich darüber hinaus bei der Datenerhebung und -aufbereitung von den wissenschaftlichen Hilfskräften Sabrina Straube, Marina Fischer und Lukas Loreth unterstützt.

Alle beschriebenen Datenanalysen wurden von mir selbstständig durchgeführt. Die Ergebnisse der Analysen wurden von mir interpretiert, in den Kontext der jeweiligen Forschungsfrage gestellt und diskutiert.

Ich habe ausschließlich die in den Manuskripten angegebenen Hilfsmittel verwendet und alle Zitationen entsprechend der geltenden Standards gekennzeichnet.

Stefan Janke; Mannheim den 15.11.2016

Persönliche Erklärungen von Katharina Benning, Oliver Dickhäuser, Markus Dresel, Michaela Fasching, Sebastian Nitsche und Anna Katharina Praetorius, in welchen diese gemäß §9 Abs. 1d) der Promotionsordnung als meine Koautorinnen und Koautoren meinen Anteil an den jeweiligen Manuskripten bestätigen, werden dieser Dissertationsschrift separat beigelegt.

Persönliches Vorwort und Danksagungen

Wenn ich dieses Vorwort schreibe, ist der wesentliche Schreibprozess bereits abgeschlossen. Das gibt mir die Gelegenheit, die letzten Jahre noch einmal Revue passieren zu lassen und kurz einmal den betrachtenden Nachwuchswissenschaftler zum Objekt der Betrachtung machen. Wenn wir an dieser Stelle ein Promotionsvorhaben als Entwicklung einer Geschichte begreifen, scheint es mir, dass in Dissertationsschriften recht häufig fantastische Sagen erzählt werden, welche von wissenschaftlichen Erfolgen und der Euphorie des Erkenntnisgewinns erzählen. Die Schattenseiten der Geschichte bleiben dabei allerdings häufig im Dunklen. Es fehlen all die mühsamen Etappen und zuweilen auch durchaus frustrierenden Rückschläge, welche überhaupt erst zu dem glorreichen Ende der Geschichte geführt haben. Keine Vernichtung des Einen Ringes ohne Frodos mühsamen Marsch durch Mordor, keine Rückkehr der Jedi ohne Obi-Wans Tod und kein wissenschaftlicher Fortschritt ohne fehlgeschlagene Experimente, frustrierende Befunde und abgelehnte Manuskripte.

Auch meine eigene Geschichte war geprägt von dieser sprichwörtlichen akademischen Achterbahn. Von der ersten, angstbesetzten, Präsentation auf einem wissenschaftlichen Kongress (GEBF 2013), zu frustrierenden fehlgeschlagenen Studien, über die große Euphorie des ersten angenommenen Fachartikels in Teaching and Teacher Education, bis hin zur ersten Rejection (Journal of Educational Psychology). Die Welt des Nachwuchswissenschaftlers ist voll von Leistungszielen, Deadlines, manchmal auch Angst und Verzweiflung. Doch wie bei vielen fantastischen Geschichten über beschwerliche Reisen, liegt auch bei dieser Geschichte das Happy End eher am Rande als am Ende des Weges. So habe ich heute das Gefühl, viel gelernt zu haben, wenn ich auf meine kleine, persönliche akademische Achterbahn zurückschaue. Dies gilt sowohl hinsichtlich wissenschaftlichen Arbeitens, als auch für meine Frustrationstoleranz. Ich bin an dieser

Dissertation gewachsen und fühle mich heute kompetenter in meinen akademischen Fähigkeiten, autonomer in meinen Forschungsoptionen und sozial stärker eingebunden in die wissenschaftliche Community, als am Anfang meiner wissenschaftlichen Karriere. Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie scheint also alles im grünen Bereich. Gleichzeitig muss ich jedoch auch sagen, dass mir dieser Blickwinkel auf meinen Forschungsfortschritt mehr als einmal versperrt war. Dass ich die dunklen Täler des Forschungsprozesses durchschreiten konnte ohne dabei zu verzweifeln, habe ich all den heldenhaften Gefährtinnen und Gefährten zu verdanken, von denen eine gute Geschichte genauso lebt, wie von ihrem Protagonisten. Diesen, für mich so bedeutsamen Personen, möchte ich an dieser Stelle dafür danken, dass sie mich auf meinem Weg gestützt haben und damit maßgeblich zum Erfolg meines Promotionsvorhabens beitrugen.

Die erste Stelle einer solchen Danksagung ist dabei natürlich dem Mentor des Protagonisten vorbehalten. In dieser Hinsicht möchte ich Oliver Dickhäuser dafür danken, dass er mir überhaupt die Chance gegeben hat meinen Weg anzutreten und mich dabei mit seinen Ratschlägen begleitet hat. Ich möchte mich besonders für all die hilfreichen Gespräche bedanken, welche meinen Forschungsprozess wesentlich geformt haben. An zweiter Stelle möchte ich denen danken, welche als Letzte zu dieser Geschichte dazu stießen, aber als erste die Gelegenheit erhalten, sie in Gänze zu erfassen. Der Dank geht hier an Birgit Spinath und Jochen Gebauer dafür, dass sie sich dazu bereit erklärt haben als GutachterInnen das Ergebnis meines Forschungsprozesses zu beurteilen.

Sehr geschätzt habe ich in den letzten Jahren den großen Rückhalt meiner Kolleginnen und Kollegen, welche mich in frustrierenden Momenten aufgebaut und die euphorisierenden Momente mit mir gefeiert haben. Ganz besonders bei Sebastian Nitsche möchte ich mich für seine Unterstützung in der Anfangsphase meines Dissertationsprojekts bedanken. Sebastian hat mir geholfen die ersten Misserfolge richtig

einzuordnen und stand mir auch als Freund in jenen ersten Jahren zur Seite. Weiterer Dank geht an Hannah Gringard für die gute Verpflegung auf meinem Weg (Schokolade!) und die lustige Zeit, die wir zusammen im Büro hatten und haben. Eine angenehmere Büroatmosphäre geht wohl kaum. Alex Bertrams möchte ich für die vielen anregenden Gespräche in zwielichtigen Spelunken zu Beginn meiner Promotionszeit danken. Schließlich möchte ich Meike Bonefeld dafür danken, dass sie mich auf der zuweilen anstrengenden Endetappe in den letzten Monaten immer wieder mit freundlichen Worten motiviert hat. Auch bei Marina Fischer, Lukas Loreth und Sabrina Straube möchte ich mich dafür bedanken, dass sie mich als wissenschaftliche Hilfskräfte bei der Datenerhebung und -aufbereitung unterstützt haben.

Besonderer Dank geht auch an diejenigen, welche vor Abgabe dieser Arbeit mit wertvollem Feedback zu ihrem Gelingen beigetragen haben. Dabei möchte ich mich bei Caroline Tremble dafür bedanken, dass sie mit ihrem language editing zur Qualität aller eingebundenen Einzelmanuskripte beitrug. Meinen Koautorinnen und Koautoren Markus Dresel, Anna-Katharina Praetorius, Michaela Fasching und Katharina Benning gebührt ebenfalls Dank für ihre wertvollen Rückmeldungen zu besagten Einzelmanuskripten. Darüber hinaus möchte ich speziell Thomas Dyllick für die hilfreichen Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge zu dieser Rahmenschrift danken. Diesbezüglich gebührt auch Maximilian Astfalk Dank. Max hat mit seinem fachkundigen Blick auf die Rechtschreibung in dieser Rahmenschrift die Fehlerquote deutlich gesenkt. Darüber hinaus war Max nicht nur direkt an der Verbesserung dieses Dokuments beteiligt, sondern war mehr als einmal ein gern gesehener Freund, der meinen beruflichen Alltag durch unsere mittäglichen Gespräche in der Mensa etwas entschleunigte.

Schließlich möchte ich mich auch bei meinen Eltern Doris und Thomas Janke bedanken. Ihre fortwährende Unterstützung bedeutet mir sehr viel. Das gleiche gilt für all

meine persönlichen Freunde, welche mich abseits der akademischen Welt auf meinem Pfad begleitet haben und immer noch begleiten. Der letzte Dank gebührt aber meiner treuesten Gefährtin: meiner Verlobten Selma Rudert. Sie war diejenige, welche mich den ganzen Weg über begleitete, mich nach Misserfolgen aufbaute und die Erfolge gemeinsam mit mir feierte. Selma war und ist meine engste Vertraute und Ratgeberin. Wäre meine Dissertation eine prosaische Geschichte, wäre sie wahrscheinlich der sympathische Companion, welcher den geneigten Leser über die Unzulänglichkeiten des Hauptcharakters hinwegtröstet. Ich bin froh, dass Selma auch privat weiterhin Teil meiner Geschichte ist, welche faktisch längst zu unserer Geschichte geworden ist.

Damit bin ich am Ende meiner Danksagungen und persönlichen Reflektionen angekommen. Meine letzten Worte richten sich an potentielle Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die sich in diesen Teil der Bibliothek verirrt und dazu entschlossen haben, zusätzlich zu den eingebundenen wissenschaftlichen Arbeiten, tatsächlich auch diese Rahmenschrift zu lesen: Ich hoffe, dass ich mit den vorangehenden Ausführungen verdeutlichen konnte, dass Publikationen häufig nur einen Teil der Geschichte akademischen Erkenntnisgewinns erzählen. Die Teile der Geschichte, die meist ausgelassen werden, sind die großen Mühen auf dem Weg dahin. Doch auch wenn ihr euch womöglich gerade auf der Talfahrt der akademischen Achterbahn befindet, hoffe ich, dass ihr wisst, welche Belohnung am Ende steht: Damit meine ich nicht etwa den verheißungsvollen Abschluss des Promotionsverfahrens, sondern das persönliche Wachstum auf dem Weg dorthin. Denn so, wie die Achterbahn nach unten fährt, fährt sie auch wieder hoch.

Oder in anderen Worten:

*„Ka ist ein Rad“
(Stephen King; Der dunkle Turm)*

Zusammenfassung

In der Motivationsforschung haben sich vor allem zwei Forschungsstränge zur Betrachtung menschlichen Zielstrebens in pädagogischen Kontexten etabliert: So lassen sich menschliche Ziele zum einen anhand ihres Zielinhaltes in Lernzielorientierungen (Streben nach Kompetenzerweiterung) und Leistungszielorientierungen (Streben nach Kompetenzdemonstration) unterteilen. Zum anderen ist es möglich, Ziele entsprechend der Selbstbestimmungstheorie nach ihrem Bezug zu selbstbezogenen versus extrinsischen Motivatoren in intrinsische und extrinsische Ziele zu differenzieren. Ziel dieser Promotionsschrift ist es, beide Ansätze miteinander zu verbinden. Dabei wird zunächst für die Lernzielorientierung der Bezug zu intrinsischen Motivatoren (psychologische Grundbedürfnisse) nachgewiesen (Janke, Nitsche, & Dickhäuser, 2015) und anschließend gezeigt, dass sich eine Leistungszielorientierung unabhängig von ihrer Zielvalenz (Annäherungs- versus Vermeidungsleistungsfokus) durch einen extrinsisch ausgerichteten Evaluationsstandard auszeichnet (Janke et al., 2016). Abschließend werden beide Zielorientierungen in einem integrativen hierarchischen Modell in Zusammenhang mit übergeordneten Lebenszielen gesetzt und in verschiedenen pädagogischen Kontexten genauer betrachtet (Janke & Dickhäuser, 2016). Es zeigen sich dabei klare Zusammenhänge zwischen intrinsischen Lebenszielen und der Lernzielorientierung, sowie zwischen extrinsischen Lebenszielen und Leistungszielorientierungen. Diese Befundmuster stärken die Grundannahme, dass sich eine Lernzielorientierung als kontextgebundene intrinsische Zielpräferenz interpretieren lässt und eine Leistungszielorientierung eine kontextgebundene extrinsische Zielpräferenz darstellt. Theoretische und praktische Implikationen dieser empirisch fundierten Integration von Zielorientierungen in das Theoriegebäude der Selbstbestimmungstheorie werden abschließend diskutiert.

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Versicherung	I
Erklärung zu den beigelegten Manuskripten	II
Persönliches Vorwort und Danksagungen.....	IV
Zusammenfassung	VIII
1. Einleitung.....	1
2. Die Selbstbestimmungstheorie als Makrotheorie menschlicher Ziele	3
2.1. Zielkonzeptionen in der Selbstbestimmungstheorie.....	6
2.2. Zielorientierungen als kontextgebundene Zielpräferenzen	10
2.3. Zum Selbstbezug von Zielorientierungen	16
2.3.1. Zielorientierungen und persönliches Wachstum	17
2.3.2. Lernzielorientierung und psychologische Grundbedürfnisse.....	18
2.3.3. Leistungszielorientierung und die normative Perspektive auf eigene Kompetenz	20
2.3.4. Zwischenfazit	24
2.4. Eine hierarchische Vorstellung menschlichen Zielstrebens.....	25
2.5. Abgeleitete Thesen für eigene Forschungsarbeiten.....	29
3. Beschreibung der durchgeführten Studien	30
3.1. Lernzielorientierung als kontextgebundene Präferenz für intrinsische Ziele	30
3.2. Leistungszielorientierung als kontextgebundene Präferenz für extrinsische Ziele	32
3.3. Zur Instrumentalität von Zielorientierungen für Lebensziele.....	34
4. Gesamtdiskussion und Synthese	37
4.1. Theoretische Implikationen für komplexe Zieldimensionen	38
4.2. Theoretische Implikationen für die Zielkonzeption der Selbstbestimmungstheorie	42
4.3. Weitergehende praxisbezogene Überlegungen	43
4.4. Limitationen des korrelativen Zugangs.....	45
5. Ausblick auf zukünftige Forschung	46
6. Schlussfolgerung.....	50
7. Literaturverzeichnis.....	51
8. Appendix	66

1. Einleitung

*„Non vitae, sed scholae discimus -
Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.“*

Mit diesen Worten kritisierte der römische Philosoph Lucius Annaeus Seneca in seinen *Epistulae morales ad Lucilium* (lat. Briefe über Ethik an Lucius, abgedruckt in Seneca, 1965), dass das Streben nach Lernen in den Philosophieschulen der römischen Gesellschaft allzu oft ohne Bezug zum tatsächlichen Leben und somit als reiner Selbstzweck stattfände. Das genannte Zitat wurde in den folgenden Jahrhunderten häufig umgedreht - *Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir* - und zum Anspruch vieler Pädagoginnen und Pädagogen an das Lernen in pädagogischen Einrichtungen erhoben. Diesem umgekehrten Anspruch liegen dabei zwei Grundannahmen zu Grunde: Erstens scheinen schulische/pädagogische Kontexte durch das ultimative Ziel geprägt zu sein, Lernprozesse anzustoßen („lernen wir“) und zweitens soll dieses institutionelle Lernziel höher angeordneten Lebenszielen dienlich sein („für das Leben“). Diese Zielsetzung lässt sich in anderen Worten auch auf Individuen in pädagogischen Kontexten übertragen. So könnte es als erstrebenswert angesehen werden, dass Individuen in pädagogischen Kontexten, wie der Schule, Lernziele verfolgen um bestimmte Lebensziele zu erreichen.

Während Seneca der eher institutionellen Frage nachgeht, **ob** Menschen in pädagogischen Institutionen (Schule, Universität, etc.) überhaupt ihre Lebensziele verfolgen können, stellt sich in der psychologischen Zielforschung die Frage, **weshalb** und **wie** menschliches Zielstreben in pädagogischen Institutionen überhaupt in Zusammenhang mit höher angeordneten Lebenszielen stehen sollte. Eine Rahmentheorie, welche solche Lebensziele beschreibt, stellt dabei die Selbstbestimmungstheorie dar. Diese Makrotheorie menschlicher Motivation differenziert zwischen intrinsischen

Lebenszielen (Motive mit Bezug zu psychologischen Grundbedürfnissen) und extrinsischen Lebenszielen (Motive mit Bezug zu externen Anreizen; Kasser & Ryan, 1993, 1996). Die vorliegende Promotionsschrift soll die Fragestellung genauer beleuchten, wie diese Klassen von Lebenszielen in Bezug zu dem menschlichen Zielstreben in pädagogischen Kontexten stehen. Dabei sollen die eingebundenen Arbeiten helfen, die reichhaltige Forschung zu persönlichen Lernzielen (das Bestreben eigene Kompetenzen zu erweitern) und Leistungszielen (das Bestreben eigene Kompetenzen zu demonstrieren; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 1999, 2005; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Elliott & Dweck, 1988; Harackiewicz & Elliot, 1993; Linnenbrink, 2004; Murayama, Elliot, & Friedman, 2012; Nicholls, 1984; Pintrich, 2000) in die Zielkonzeption der Selbstbestimmungstheorie einzubetten (Kasser & Ahuvia, 2002; Kasser & Ryan, 1993, 1996; Schmuck, Kasser, & Ryan, 2000; Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Im Rahmen dieser Arbeit werden dabei in erster Linie Zielorientierungen, also situationsstabile Präferenzen für Lern- oder Leistungsziele (Breland & Donovan, 2005; Murayama et al., 2012; Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007), in den Fokus gerückt. Die wesentliche Arbeitshypothese stellt die Annahme dar, dass eine Lernzielorientierung (die situationsstabile Präferenz für Lernziele) einen starken Bezug zu den selbstbezogenen psychologischen Grundbedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und Sozialer Eingebundenheit und damit zu intrinsischen Motiven hat. Im Kontrast dazu wird angenommen, dass eine Leistungszielorientierung (situationsstabile Präferenz für Leistungsziele) eher durch sozialen Vergleich und somit extrinsische Motive charakterisiert ist.

Der mutmaßliche Bezug der Lernzielorientierung zur wahrgenommenen Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse wird dabei in dem ersten eingebundenen Manuskript (Janke et al., 2015) im Arbeitskontext von Lehrkräften

genauer untersucht. In dem zweiten eingebundenen Manuskript (Janke et al., 2016) wird der inhärente Bezug von Leistungszielorientierungen zu persönlichen sozialen Vergleichsnormen und dem erlebten Konkurrenzdruck als extrinsische Motivatoren genauer betrachtet. In einem letzten Schritt werden Zielorientierungen dann in Bezug zu übergeordneten Lebenszielen gestellt (Drittes eingebundenes Manuskript; Janke & Dickhäuser, 2016). Hier wird auf Basis der vorangehenden Arbeiten eine hierarchische Sichtweise auf menschliches Zielstreben eingenommen. Auf Basis dieses Blickwinkels wird davon ausgegangen, dass verschiedene Klassen von Lebenszielen in Abhängigkeit von ihrem Selbstbezug in differentielltem Zusammenhang zu verschiedenen Klassen von Zielorientierungen stehen.

Die dargestellten Arbeiten - und damit auch der Kern dieser Promotionsschrift - basieren zu großen Teilen auf den Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie und dabei insbesondere auf der Frage danach, wie menschliches Zielstreben in Zusammenhang mit intrinsisch oder extrinsisch verankerten Motivatoren steht (Deci & Ryan, 1985, 2000). Um ein besseres Verständnis für die zu Grunde liegende Differenzierung menschlicher Motivation zu erlangen, wird im Folgenden die Selbstbestimmungstheorie und ihre Konzeption menschlichen Zielstrebens zunächst detaillierter dargestellt. Darauf aufbauend werden dann Zielorientierungen konzeptionell genauer umrissen und in die Selbstbestimmungstheorie eingeordnet. Schlussendlich wird ein integratives hierarchisches Zielmodell erarbeitet, welches Zielorientierungen mit breiter generalisierten Lebenszielen verknüpft.

2. Die Selbstbestimmungstheorie als Makrotheorie menschlicher Ziele

Im Kern der *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* (kurz Selbstbestimmungstheorie) steht die Annahme, dass sich menschliche Motivation qualitativ hinsichtlich ihres Bezugs zu wesentlichen Aspekten des menschlichen Selbst

differenzieren lässt (Deci, 1976; Deci & Ryan, 1985, 2000). Das *Selbst* wird dabei aus einer motivationalen Perspektive heraus als zentraler Antrieb für stetiges psychologisches Wachstum verstanden (Deci & Ryan, 1991, 2002). Damit unterscheidet sich die Selbstbestimmungstheorie von anderen Theorien, welche das Selbst eher als eine auf sozialen Vergleichen aufbauende Repräsentation bestimmter Eigenschaften und Fähigkeiten betrachten (für entsprechende Ansätze siehe Brewer & Gardner, 1996). Stattdessen greift die Selbstbestimmungstheorie die humanistisch geprägte Vorstellung auf, dass Menschen ultimativ nach persönlichem Wachstum und Selbstverwirklichung streben (als Grundlage dieser Überlegungen siehe auch Maslow, 1943). Dieser, für die Theorie integraler (und namensgebender), menschliche Antrieb wird auch als Streben nach Selbstbestimmung bezeichnet (Deci, 1980; Deci & Ryan, 1985, 2000). Entsprechend wird Verhalten, welches der persönlichen Entfaltung und Selbsterkenntnis dient, auch ein höherer Selbstbezug zugeschrieben als Verhalten, welches durch andere Motivatoren (u.a. Geld oder Androhung von Strafe) angetrieben wird. Diesbezüglich wird im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie von *selbst-* versus *fremdbestimmten* Verhalten gesprochen (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994; Deci & Ryan, 1985). Wenn in den folgenden Abschnitten also der Begriff „*Selbstbezug*“ zur Beschreibung von Verhalten, Motivation und Motiven verwendet wird, bezeichnet dies entsprechend der Selbstbestimmungstheorie, inwiefern das jeweilige Konstrukt psychologischem Wachstum und Selbstverwirklichung zuträglich ist. Je stärker dieser Selbstbezug wahrgenommen wird, desto stärker haben Menschen das Gefühl, eine bestimmte Handlung aus Eigeninteresse auszuführen (Deci, 1980; Deci et al., 1994; Deci & Ryan, 1985, 2002; Ryan & Deci, 2000c).

Nach der Selbstbestimmungstheorie werden Handlungen insbesondere dann als selbstbezogen wahrgenommen, wenn ein Bezug zu *psychologischen Grundbedürfnissen*

gegeben ist. Diese psychologischen Grundbedürfnisse beschreiben verschiedene Facetten des menschlichen Wachstumsmotivs (Deci & Ryan, 1991, 2000, 2002; Milyavskaya & Koestner, 2011; Ryan & Deci, 2000a), nämlich das Streben nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit*. Autonomie bezeichnet dabei das Ausmaß, in dem Menschen das Gefühl haben sich frei von äußeren Zwängen für ihr Handeln entscheiden zu können (Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Reeve, Nix, & Hamm, 2003). Kompetenz beschreibt das Ausmaß, in dem Menschen glauben effektiv handeln zu können (Arkes, 1978; White, 1959). Soziale Eingebundenheit ist definiert als das Ausmaß, in dem das eigene Handeln in einem wohlwollenden sozialen Umfeld stattfindet (Baumeister & Leary, 1995; Harlow, 1958). Keines dieser Grundbedürfnisse lässt sich ultimativ befriedigen, da alle drei Grundbedürfnisse Teilaspekte des dauerhaft wirksamen menschlichen Wachstumsmotivs sind. Menschen streben also stetig danach persönliche Entscheidungsfreiräume und Fähigkeiten zu erweitern, sowie ihre sozialen Beziehungen zu vertiefen. Im Gegensatz dazu können fremdgesetzte Motivatoren (Monetäre Vergütung, Aussicht auf Statusgewinn) ihre Wirksamkeit im Laufe der Zeit verlieren oder final befriedigt werden (Deci, Koestner, & Ryan, 2001; Deci & Ryan, 2000, 2002).

Wenn das persönliche Umfeld es Menschen ermöglicht, ihren psychologischen Grundbedürfnissen nachzugehen, entwickelt sich Wohlbefinden (Deci & Ryan, 2008b; Deci, Ryan, et al., 2001; Ryan, Bernstein, & Warren Brown, 2010; Ryan, Huta, & Deci, 2008) und *intrinsische Motivation* (Deci & Ryan, 2000, 2008a; Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000a). Intrinsische Motivation bezeichnet dabei selbstbestimmte Motivation, welche dadurch erkennbar wird, dass intrinsisch motiviertes Verhalten auch dann ausgeführt wird, wenn keine weiteren äußeren Anreize präsent sind (Deci, 1976; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000b). Intrinsische Motivation lässt sich von *extrinsischer Motivation* abgrenzen, welche

besteht, wenn ein Verhalten vor allem aufgrund von fremdgesteuerten (extrinsischen) Anreizen, wie der Zahlung eines Gehalts oder der Androhung von Strafe, gezeigt wird.

Zusammengefasst lassen sich die motivationalen Kernannahmen der Selbstbestimmungstheorie in drei Prämissen bündeln: Erstens haben Menschen das grundlegende Bedürfnis nach psychologischem Wachstum und Selbstbestimmung. Zweitens lässt sich dieses menschliche Wachstumsmotiv in die menschlichen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit ausdifferenzieren. Drittens wird Motivation mit Bezug zu diesen Grundbedürfnissen als intrinsische Motivation bezeichnet, während Motivation mit Bezug zu extrinsischen Motivatoren als extrinsische Motivation bezeichnet wird. Ergänzend zu diesen drei Prämissen sei angemerkt, dass intrinsische und extrinsische Motivation nicht gleichwertig in ihrer Auswirkung auf menschliches Verhalten sind. Da intrinsische Motivation im Einklang mit dem Wunsch nach Wachstum und Selbstbestimmung erlebt wird, wird intrinsisch motiviertes Verhalten stärker aufrechterhalten als extrinsisch motiviertes Verhalten (Deci, 1976; Deci & Ryan, 1985).

Die dargestellten Prämissen differenzieren nicht nur zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation, sondern erlauben auch, menschliche Ziele genauer zu klassifizieren und beschreiben. Diese Form der Zielklassifizierung soll als Rahmen für eine Einbettung der Forschung zu menschlichem Zielstreben in pädagogischen Kontexten in die Selbstbestimmungstheorie dienen und wird deshalb im folgenden Abschnitt genauer dargestellt.

2.1. Zielkonzeptionen in der Selbstbestimmungstheorie

Im Gegensatz zu Motivation, welche die Quantität und Qualität des tätigkeitsbezogenen Antriebs beschreibt (Deci, 1976; Deci & Ryan, 1985; Heckhausen, 1977), bezeichnen *Ziele* die selbst beurteilte Wichtigkeit verschiedenartiger Motivatoren

für den eigenen Antrieb (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, et al., 2006). Ziele umfassen dementsprechend persönliche Wertvorstellungen zu der Frage, welche Motivatoren und Endzustände eigenen Handelns überhaupt als erstrebenswert eingestuft werden. So beschreiben materielle Ziele zum Beispiel den Grad, in dem ein Individuum Geld und Besitz als Motivatoren wertschätzt und persönliches Reichtum als erstrebenswerten Endzustand des eigenen Handelns ansieht.

Analog zur Differenzierung von Motivation wird auch menschliches Zielstreben in der Selbstbestimmungstheorie anhand des Selbstbezugs klassifiziert (Kasser & Ryan, 1993, 1996; Vansteenkiste, Lens, et al., 2006). Entsprechend bezeichnen *intrinsische Ziele* die persönliche Bedeutsamkeit von Motiven, welche in Einklang mit den psychologischen Grundbedürfnissen stehen. Intrinsische Ziele sind beispielsweise der Wunsch nach einer tiefgehenden Beziehung oder persönlichem Wachstum (Klusmann, Trautwein, & Lüdtke, 2005). Im Gegensatz dazu beschreiben *extrinsische Ziele* das Ausmaß, in dem externen Motiven Bedeutsamkeit für das eigene Handeln beigemessen wird. Extrinsische Ziele lassen sich dabei auch als Priorisierung fremdbestimmter Anreize durch das Individuum ausdrücken. Besondere Bedeutsamkeit nimmt hierbei der materialistische Wunsch nach Reichtum ein (Kasser & Ryan, 1993, 1996), weitere Beispiele für extrinsische Ziele sind das Streben nach Ruhm und körperlicher Attraktivität (Klusmann et al., 2005). Zusammengenommen drücken intrinsische und extrinsische Ziele die subjektiv eingeschätzte *Wichtigkeit* selbst- versus fremdbestimmter Motivatoren aus der Sicht des Individuums aus, während intrinsische versus extrinsische Motivation das eingeschätzte *Ausmaß* ausdrückt, in dem gezeigtes Verhalten Bezug zu diesen Motivatoren aufweist.

Die verschiedenen Ziele sind, ähnlich der verschiedenen Qualitäten von Motivation, auf Grund ihres unterschiedlichen Bezugs zu integralen Aspekten des Selbst, nicht gleichwertig für menschliches Empfinden und Erleben. Während sich Menschen in

ihren Überzeugungen dazu unterscheiden können welche Zielsetzung tatsächlich glücklich macht, weist die empirische Evidenz darauf hin, dass die Priorisierung intrinsischer vor extrinsischen Zielen dem Wohlbefinden eher zuträglich ist. So ließ sich nachweisen, dass eine Priorisierung intrinsischer Ziele positiv mit dem subjektiven Wohlbefinden zusammenhängt und negativ mit dem Ausmaß von Depressivität und Angstsymptomatik assoziiert ist (Kasser & Ryan, 1996; Sheldon et al., 2004). Dieser Effekt liegt möglicherweise darin begründet, dass das Setzen intrinsischer Ziele eine persönliche Grundhaltung reflektiert, welche die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse in den Vordergrund des eigenen Handelns stellt und somit Wohlbefinden und psychologisches Wachstum fördert.

Neben der Differenzierung von Zielen in intrinsische und extrinsische Ziele, werden Ziele in der Selbstbestimmungstheorie auf zwei Generalitätsebenen unterschieden: Intrinsische und extrinsische *Lebensziele* (auch als intrinsische oder extrinsische *Aspirationen* bezeichnet, siehe Kasser & Ryan, 1993; Klusmann et al., 2005) entsprechen dabei dem höchsten Generalitätsniveau und sind dementsprechend situations- und kontextübergreifend wirksam. Diese Form der Zielkonzeption wird vor allem korrelativ untersucht, da es sich bei Lebenszielen um sehr stabile und wenig situativ beeinflussbare Zielkonstrukte handelt (Kasser & Ahuvia, 2002; Kasser & Ryan, 1993, 1996; Klusmann et al., 2005; Schmuck et al., 2000). Experimentelle Zielforschung im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie stellt hingegen situativ schwankende Einzelziele in den Vordergrund (Vansteenkiste, Lens, et al., 2006; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005). Dabei zielen experimentelle Prozeduren zur Manipulation situativ schwankender Einzelziele häufig auf übergeordnete Ziele ab. So manipulierten Vansteenkiste und Kollegen (2004) beispielsweise Zielsetzungsprozesse in Lernsituationen, indem sie den Wert des

Lernergebnisses für intrinsische Lebensziele (persönliches Wachstum) oder extrinsische Lebensziele (persönlicher Reichtum) in den jeweiligen experimentellen Instruktionen verdeutlichten.

Die erfolgreiche Manipulation situativ schwankender Einzelziele über die Verdeutlichung der Bedeutsamkeit des aktuellen Handelns für übergeordnete Lebensziele ermöglicht die Annahme, dass Einzelziele *instrumentellen Wert* für diese Lebensziele haben können. Damit ist gemeint, dass das Verfolgen situierter Einzelziele ultimativ zur Erreichung übergeordneter Lebensziele beitragen kann (im Folgenden auch als *Zielinstrumentalität* bezeichnet). Es wird entsprechend davon ausgegangen, dass niedrig generalisierte Ziele in eng umrissenen Situationen stellvertretend für höher generalisierte Ziele verfolgt werden (*Zielhierarchie*). Diese Zielhierarchie wurde zwar bereits in einigen theoretischen Arbeiten thematisiert (Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004; Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens, & Mouratidis, 2014), die existierende Empirie ist allerdings auf die bereits dargestellte Induktion von Einzelzielen im Rahmen von Laborexperimenten begrenzt (Vansteenkiste, Lens, et al., 2006; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005).

Eine mögliche Erklärung für den Mangel an empirischen Feldstudien könnte sein, dass Lebensziele zu breit konzeptualisiert sind, um sich auch im Alltag in hinreichendem Ausmaß auf situationsspezifische Ziele auszuwirken, welche möglicherweise in sehr starkem Ausmaß durch Eigenschaften des Kontextes geprägt werden. Möglicherweise, wirken sich hier vor allem vermittelnde Zielkonstrukte aus, welche sich auch als *kontextbezogene Ziele* beschreiben lassen. Damit sind Ziele gemeint, welche in bestimmten klar umrissenen Kontexten wirksam sind (zum Beispiel das persönliche Streben nach Lernerfolg in der Schule). Solche kontextbezogenen Ziele könnten eine vermittelnde Funktion zwischen sehr breit gefassten Lebenszielen und in dem jeweiligen

Kontext situierten Einzelzielen einnehmen. In anderen Worten ließe sich annehmen, dass situierte Einzelziele verfolgt werden um kontextbezogene Ziele zu erreichen, welche wiederum auf lange Sicht für die Verfolgung kontextübergreifender Lebensziele dienlich sind.

Ein Beispiel für kontextbezogene Ziele stellen *Zielorientierungen* dar, welche menschliches Zielstreben in pädagogischen Kontexten genauer beschreiben (Elliot, 2005; Murayama et al., 2012). Zielorientierungen sind auf Grund ihres klaren Bezugs zu Lern- und Leistungsprozessen gut geeignet, um das eingangs thematisierte Zielstreben von Menschen in pädagogischen Einrichtungen genauer in den Blick zu nehmen. Um uns ultimativ der Frage danach zu nähern, wie besagte Zielorientierungen in Bezug zu breiteren Lebenszielen stehen, werden diese im folgenden Abschnitt definiert und in ihren Eigenschaften charakterisiert. Anschließend sollen sie in die Zielkonzeption der Selbstbestimmungstheorie eingeordnet und hierarchisch mit Lebenszielen verknüpft werden.

2.2. Zielorientierungen als kontextgebundene Zielpräferenzen

Ähnlich der ersten Arbeiten zum Selbstbezug von Motivation, welche die Grundpfeiler der Selbstbestimmungstheorie darstellen (Deci, 1971, 1976, 1980; Deci & Ryan, 1985), entstanden auch die ersten Arbeiten des Zielorientierungsansatzes aus einem wahrgenommenen Defizit in der Konzeption von Motivation. Im Fall von Zielorientierungen bezieht sich besagtes Forschungsdefizit auf *Leistungsmotivation*, welche den Grad des Strebens nach Kompetenz in pädagogischen Kontexten bezeichnet und in frühen Forschungsarbeiten meist rein quantitativ operationalisiert wurde (McClelland, 1961; McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1976). Dabei bemängelten speziell Elliott und Dweck (1988) sowie Nicholls (1984) die undifferenziert eindimensionale Konzeption des Leistungsmotivs und schlugen vor, dieses Motiv stärker

qualitativ zu differenzieren. In anderen Worten wurde, ihrer Meinung nach, in den frühen Forschungsarbeiten nur thematisiert **ob**, nicht jedoch **wie**, Menschen in Lern- und Leistungssituationen motiviert waren.

Für die weitere qualitative Ausdifferenzierung des Leistungsmotivs rückten speziell Elliott und Dweck (1988) die Frage danach in den Vordergrund, wie Menschen überhaupt ihre eigene Kompetenz evaluieren. Die Grundannahme war dabei, dass zwar das Streben nach persönlichem Kompetenzerleben im Fokus jeglicher Leistungsmotivation steht, die Bewertung persönlicher Kompetenz jedoch unterschiedlichen Standards folgen kann: So ist es einerseits möglich den aktuellen persönlichen Kompetenzstand intraindividuell mit dem bisherigen Kompetenzstand zu vergleichen, andererseits kann auch der soziale Vergleich mit anderen Menschen als Informationsquelle zur Beurteilung der eigenen Kompetenz dienen (Elliot, McGregor, & Thrash, 2002; Elliott & Dweck, 1988). Diese unterschiedlichen Beurteilungsformen persönlicher Kompetenz werden in der Literatur auch als *Evaluationsstandards* bezeichnet (Elliot & McGregor, 2001). Ein *intraindividueller Evaluationsstandard* bezeichnet dabei die Beurteilung persönlicher Kompetenz auf Basis des bisherigen individuellen Kompetenzniveaus, während ein *normativer Evaluationsstandard* die Beurteilung persönlicher Kompetenz auf Basis des sozialen Vergleichs mit einer relevanten Vergleichsgruppe bezeichnet.

Menschen unterscheiden sich darin, in welchem Ausmaß sie auf diese beiden Arten von Evaluationsstandards zurückgreifen, was sich in ihren Zielen in pädagogischen Kontexten widerspiegelt (Elliot & McGregor, 2001). Als *Lernziele* werden dabei Ziele bezeichnet, die auf intraindividuelle Kompetenzerweiterung und damit das Streben nach Fähigkeitserweiterung ausgerichtet sind. Hingegen sind *Leistungsziele* auf soziale

Kompetenzdemonstration durch das Erzielen guter Leistung ausgerichtet (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & McGregor, 2001; Elliott & Dweck, 1988).

Bereits Pioniere der Zielforschung gingen davon aus, dass es interpersonelle Unterschiede in der subjektiven Bedeutsamkeit und situationsübergreifenden Präferenz für Lern- oder Leistungsziele gibt (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984). Diese persönlichen Präferenzen werden heute häufig als Zielorientierungen bezeichnet, die verhältnismäßig zeitstabil sind (Breland & Donovan, 2005; Payne et al., 2007; Praetorius et al., 2014) und eine Kombination aus persönlichen Überzeugungen und subjektiven Theorien in Bezug auf Leistung und persönliche Fähigkeiten beschreiben (Murayama et al., 2012). Im Sinne hierarchischer Überlegungen stellen Zielorientierungen also eine über Situationen hinweg generalisierte Zielkonzeption dar, welche bedingt, ob Individuen tendenziell eher geneigt sind Lern- oder Leistungsziele zu verfolgen (Breland & Donovan, 2005; Payne et al., 2007). Sie reflektieren dementsprechend in Teilen auch überdauernde persönliche Wertvorstellungen zur Bedeutsamkeit persönlichen Lernens und der Leistungsdemonstration. Zielorientierungen bleiben dabei im Gegensatz zu breiter generalisierten Lebenszielen kontextbezogen, da sie ihre Wirkung ausschließlich in klar umrissenen Kontexten entfalten, wie beispielsweise im Klassenzimmer (Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988), im beruflichen Alltag als Lehrkraft (Butler, 2007; Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010) oder auf dem Sportplatz (Duda, 1988, 2005). Für die individuelle Ausprägung der Stärke von Zielorientierungen in diesen Kontexten spielen besonders *implizite Theorien* zur Veränderbarkeit domänenbezogener Fähigkeiten eine wichtige Rolle (beispielsweise Theorien zur Veränderbarkeit der eigenen Intelligenz im schulischen/akademischen Kontext; siehe O. Dickhäuser, Dinger, Janke, Spinath, & Steinmayr, 2016; Dinger & Dickhäuser, 2013; Dinger, Dickhäuser, Spinath, & Steinmayr, 2013; Dweck, 1986; Dweck &

Leggett, 1988). Gehen Individuen davon aus, dass ihre Fähigkeiten veränderbar sind, werden sie auch wahrscheinlicher Lernziele präferieren, da diese auf Veränderung persönlicher Kompetenzen abzielen. Gehen sie hingegen davon aus, dass ihre Fähigkeiten stabil sind, werden sie wahrscheinlich eher Leistungsziele präferieren, welche die Demonstration des eigenen (mutmaßlich stabilen) Leistungsniveaus in den Vordergrund rücken.

Lern- und Leistungszielorientierungen sind in ihrer Auswirkung auf den Lernprozess nicht als gleichwertig zu beurteilen. So wird eine Lernzielorientierung im Allgemeinen als eher vorteilhaft aufgefasst, da sie sich positiv auf das Ausmaß der intrinsischen Lernmotivation (Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz & Elliot, 1993) sowie die Verarbeitungstiefe (Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Graham & Golan, 1991) auswirkt. Im Gegensatz dazu hängt das Ausmaß der Leistungszielorientierung positiv mit der Verwendung oberflächlicher Lernstrategien (Elliot et al., 1999; Graham & Golan, 1991) sowie Versagensängsten zusammen (Elliot & McGregor, 1999; Eum & Rice, 2011; Huang, 2011). Einzelne Studien konnten darüber hinaus allerdings auch positive Zusammenhänge des Ausmaßes der Leistungszielorientierung zur tatsächlich gezeigten Leistung zeigen, wobei sich dieser Befund nicht immer konsistent über alle Studien hinweg replizieren ließ (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003).

Um die Randbedingungen genauer zu beschreiben, unter denen sich eine Leistungszielorientierung positiv auf Leistung auswirkt, wurde die ursprünglich rein durch den Evaluationsstandard definierte Leistungszielorientierung um einen Faktor ergänzt, der als *Zielvalenz* bezeichnet wird (Elliot, 1999; Elliot & Covington, 2001; Elliot & Harackiewicz, 1996). Die Zielvalenz beschreibt dabei, ob das jeweilige Ziel eher unter einem Annäherungs- oder einem Vermeidungsfokus verfolgt wird und folgt somit der

Tradition von Forschungsarbeiten zur Unterscheidung von Annäherungs- und Vermeidungsmotivation (Eysenck, 1967; Higgins, 1998; Hull, 1943). Eine *Annäherungsleistungszielorientierung* beschreibt die Zielpräferenz dafür, eigene Kompetenzen demonstrieren zu wollen, während eine *Vermeidungsleistungszielorientierung* die Zielpräferenz bezeichnet, Unzulänglichkeiten in den eigenen Kompetenzen verbergen zu wollen. Forschungsarbeiten zu dieser weitergehenden Differenzierung von Leistungszielorientierungen haben gezeigt, dass die Stärke der Annäherungsleistungszielorientierung positiv mit gezeigter Leistung zusammenhängt, während die Stärke der Vermeidungsleistungszielorientierung im negativen Zusammenhang zu gezeigter Leistung und positivem Zusammenhang zu Leistungsangst steht (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999; Elliot et al., 1999).

Die beschriebene konzeptionelle Ergänzung von Leistungszielorientierungen um die Zielvalenz stand am Anfang einer stetig fortschreitenden Evolution und Ausdifferenzierung verschiedenartiger Zielorientierungen: So schlugen Elliot und McGregor (2001) vor, auch Lernzielorientierungen anhand der Zielvalenz in Annäherungs- und Vermeidungslernzielorientierungen zu differenzieren. Dieser Schritt führte zu einer auf 2 (Evaluationsstandards) x 2 (Zielvalenzen) Dimensionen aufbauenden Zieltaxonomie, welche die konzeptionelle Symmetrie zwischen den betrachteten Zieltypen wiederherstellen sollte. Von Elliot, Murayama und Pekrun (2011) wurde dieses Modell um einen weiteren Evaluationsstandard erweitert, welcher das Erreichen von Kompetenzerleben durch erfolgreiche Erfüllung aufgabengebundener Kriterien beschreibt. Aus dieser Ergänzung resultierte entsprechend eine 3 (Evaluationsstandards) x 2 (Zielvalenzen) dimensionale Zieltaxonomie (Elliot et al., 2011). Schlussendlich schlugen Vansteenkiste und Kollegen (2014) jüngst die Erweiterung des Modells um die Ergänzung von zwei möglichen (intrinsischen versus extrinsischen) Motiven hinter dem

Zielstreben vor (siehe auch *Abschnitt 2.4.*). Lässt man weitere Ergänzungen um Arbeitsvermeidungs- (Meece et al., 1988) und Beziehungszielorientierungen (Urđan & Maehr, 1995) außer Acht, entsteht somit eine Zieltaxonomie auf Basis von 3 (Evaluationsstandards) x 2 (Zielvalenzen) x 2 (Motive) Dimensionen, welches insgesamt 12 verschiedene Kombinationstypen als Zielorientierungsinstanzen nahelegt.

Während die Ausdifferenzierung von Zielorientierungen also mit hoher Geschwindigkeit vorangetrieben wird, scheint die empirische Fundierung der aufgestellten Zieltaxonomien eher nicht Schritt zu halten. So schreiben Murayama und Kollegen (2012) in ihrem vielbeachteten Übersichtsartikel zum aktuellen Stand der Zielorientierungsforschung, dass sich die Forschung zur Vermeidungslernzielorientierung noch in einer frühen Phase befände, obwohl diese Zielklasse bereits zehn Jahre zuvor konzipiert wurde (Elliot & McGregor, 2001). Auch die Unterteilung von Leistungszielorientierungen in Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierungen ist noch immer keinesfalls unumstritten (Bong, Woo, & Shin, 2013; Urđan & Mestas, 2006). Gesichert scheint in erster Linie die Relevanz der historischen Differenzierung von Lern- und Leistungszielorientierungen (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 2005; Elliott & Dweck, 1988; Nicholls, 1984). Diese Differenzierung mag aus heutiger Sicht eine Vereinfachung menschlichen Zielstrebens darstellen, ermöglicht jedoch auch eine trennscharfe Betrachtung inhaltlich klar definierter Zielkonstrukte, welche sich auch empirisch gut trennen lassen (Elliot, 2005; Elliott & Dweck, 1988; Murayama et al., 2012). Die historische Dichotomisierung von Zielorientierungen soll entsprechend auch hier als Basis für die Betrachtung von Zielorientierung unter dem Blickwinkel der Selbstbestimmungstheorie dienen, welche im folgenden Abschnitt vorgenommen wird.

2.3. Zum Selbstbezug von Zielorientierungen

In den zentralen Prämissen scheint der Zielorientierungsansatz an verschiedenen Stellen der Zielkonzeption im Theoriegebäude der Selbstbestimmungstheorie zu ähneln. So basieren beide Theoriegebäude auf der Prämisse, dass sich verschiedene Zielklassen qualitativ voneinander abgrenzen lassen, welche sich unterschiedlich auf Außenkriterien wie beispielsweise Affekt (Elliot & McGregor, 1999; Huang, 2011; Kasser & Ryan, 1996; Lüftenegger et al., 2016; Schmuck et al., 2000) und Verhaltenspersistenz (Elliot et al., 1999; Vansteenkiste et al., 2004) auswirken. Zusätzlich dazu existiert in beiden theoretischen Ansätzen die Annahme, dass Ziele auf höherem Generalitätsniveau sich positiv auf die Präferenz für qualitativ ähnliche Ziele mit niedrigerem Generalitätsniveau auswirken (Breland & Donovan, 2005; Payne et al., 2007; Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004).

Der größte Unterschied zwischen beiden Zielkonzeptionen liegt in der Logik hinter der Differenzierung qualitativ verschiedenartiger Zielkonstrukte. Die Zielorientierungsforschung geht hier vorwiegend phänomenologisch vor: Zielt das eigene Handeln auf den Lernprozess ab, wird von einer Lernzielorientierung gesprochen, zielt es auf die Demonstration von Leistung ab, wird von einer Leistungszielorientierung gesprochen. Im Unterschied dazu nutzt die Zielkonzeption der Selbstbestimmungstheorie einen stärker theoretisch begründeten Ansatz zur Zielbezeichnung und differenziert menschliche Ziele nach dem jeweiligen Selbstbezug in intrinsische und extrinsische Ziele. Dieser integrale Unterschied der Zielkonzeptionen erschwert die angestrebte theoretische Einordnung von Zielorientierungen in das Theoriegebäude der Selbstbestimmungstheorie. Um ein integratives Modell ableiten zu können, ist es dementsprechend von großer Bedeutung, den Selbstbezug von Zielorientierungen genauer in den Blick zu rücken. Im Folgenden soll diesbezüglich insbesondere darauf

eingegangen werden, wie Zielorientierungen in Bezug zu Wachstumsmotiven stehen, welche möglichen Bezüge zu psychologischen Grundbedürfnissen existieren und welche Perspektiven Zielorientierungen zur Beurteilung eigener Kompetenz nahelegen.

2.3.1. Zielorientierungen und persönliches Wachstum

Zielorientierungen unterscheiden sich darin, in welchem Ausmaß sie den Organismus auf psychologisches Wachstum ausrichten. So konnten empirische Studien zeigen, dass eine Lernzielorientierung zu einer stärkeren Konzentration auf den Lernprozess führt (Elliot et al., 1999; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997). Diese Fokussierung auf die Erweiterung eigener Fähigkeiten kann dabei als Wachstumsorientierung gedeutet werden, die bestimmt, in welchem Ausmaß persönliches Lernen als andauernder Prozess der Verbesserung fluktuierender Fähigkeiten angesehen wird (siehe auch Dinger & Dickhäuser, 2013; Dinger et al., 2013). Auf der anderen Seite ist das Ausmaß der Leistungszielorientierung assoziiert mit einer statischen Vorstellung eigener Fähigkeiten (Dinger & Dickhäuser, 2013; Dweck & Leggett, 1988) und steht somit nicht im Einklang mit einer überdauernden Wachstumsorientierung.

In ihrem Bezug zu persönliches Wachstum zeigt die Lernzielorientierung starke konzeptuelle Parallelen zum Wachstumsbezug intrinsischer Ziele. Dabei ist die abstrahierte Grundannahme im Fall beider Forschungstraditionen (Selbstbestimmungstheorie und Zielorientierungsansatz) identisch: Wenn sich Menschen in Lernsituationen auf ihr psychologisches Wachstum (das Lernen als solches) fokussieren, verschiebt sich ihre Aufmerksamkeit vom Leistungsnachweis auf den Lernprozess, sodass sie sich ausdauernder dem Lerngegenstand widmen und diesen auch stärker reflektierend betrachten (Graham & Golan, 1991; Vansteenkiste et al., 2004). Experimentelle Befunde zur Auswirkung intrinsischer Ziele auf den Lernprozess reflektieren diese Annahme und ähneln dabei den Befunden zur Auswirkung einer Lernzielorientierung. So ließ sich

nachweisen, dass die Präferenz für intrinsische Ziele in Leistungssituationen die Verarbeitungstiefe und Persistenz der Aufgabenbearbeitung positiv beeinflusst (Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2005). Ähnliche Befunde wurden in der Vergangenheit auch für das Ausmaß der Lernzielorientierung nachgewiesen (Duda, 1988; Elliot et al., 1999; Graham & Golan, 1991; Sins, van Joolingen, Savelsbergh, & van Hout-Wolters, 2008). Weiterhin zeigen sich auch deutlich positive Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der Lernzielorientierung und intrinsischer Motivation für die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand (Dinger et al., 2013; Elliot & Church, 1997; Rawsthorne & Elliot, 1999). Längsschnittstudien konnten in diesem Zusammenhang zeigen, dass sich das Ausmaß der Lernzielorientierung positiv auf die Entwicklung intrinsischer Motivation auswirken kann (Bieg, Reindl, & Dresel, 2016; Spinath & Steinmayr, 2012). Diese Befunde legen eine deutliche Nähe der Lernzielorientierung zu intrinsischen Motiven nahe.

2.3.2. Lernzielorientierung und psychologische Grundbedürfnisse

Die empirischen Hinweise darauf, dass eine Lernzielorientierung Perspektiven für psychologisches Wachstum eröffnet, verdeutlichen, dass sich eine Lernzielorientierung womöglich im Sinne der Selbstbestimmungstheorie als intrinsische Zielpräferenz auffassen lässt. Um diese Annahme weiter fundieren zu können, fehlt allerdings noch der Nachweis eines bedeutsamen Charakteristikums intrinsischer Zielpräferenzen, nämlich der direkte Bezug zu den psychologischen Grundbedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2000). So beziehen sich intrinsische Ziele in ihrem Gegenstand auf diese Grundbedürfnisse und lassen sich auch durch gezielte Herstellung von Umweltbedingungen fördern, welche Spielraum für die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse bieten (zum Beispiel durch Gewährung von Entscheidungsfreiräumen, siehe auch Vansteenkiste et al., 2004;

Vansteenkiste et al., 2005). Diese Förderbarkeit intrinsischer Ziele durch das Herstellen entsprechender Umweltbedingungen lässt sich dadurch erklären, dass Menschen sich nur dann intrinsische Ziele setzen, wenn sie auch das Gefühl haben diesen nachgehen zu können. Wenn diese Möglichkeiten nicht bestehen, zum Beispiel wenn das soziale Umfeld abweisend ist und besonders restriktive Regeln herrschen, ist auch kein Rahmen gegeben, in dem Menschen mögliche intrinsische Ziele entwickeln und ausleben könnten. Stünde dementsprechend auch eine Lernzielorientierung in direkter Beziehung zu dem Ausmaß eines grundbedürfnisförderlichen Klimas, wäre dies ein weiteres starkes Indiz dafür, dass eine Lernzielorientierung eine intrinsische Zielpräferenz darstellt.

Erste Hinweise zu dem angenommenen Bezug der Lernzielorientierung zur Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse in der persönlichen Lernumwelt finden sich in Arbeiten aus der Unterrichtsforschung: Hier wird üblicherweise davon ausgegangen, dass eine Reihe von Unterrichtsstrategien die Stärke der Lernzielorientierung von Schülerinnen und Schülern steigern können (Ames, 1992a, 1992b). Zu diesen Strategien gehören unter anderem die Förderung von Autonomie über den Lernprozess, Stärkung von empfundener Kompetenz durch entwicklungsbezogenes Feedback sowie Erhöhung der sozialen Eingebundenheit durch kooperative Lernformen. Diese lernzielförderlichen Unterrichtsstrategien werden für gewöhnlich eher als Konglomerat betrachtet (auch als *lernzielförderliches Klassenklima* bezeichnet; siehe unter anderem Lüftenegger, van de Schoot, Schober, Finsterwald, & Spiel, 2014; Meece et al., 2006; Wolters, 2004) und nicht analytisch anhand ihres Bezugs zur Selbstbestimmungstheorie klassifiziert (wie oben geschehen). In neueren Arbeiten zu dem sogenannten vereinfachten IBAS-Modell der Unterrichtsgestaltung (Kurzbezeichnung für das Erklärungsmodell zur Förderung von Lernzielorientierung durch Unterrichtsinhalte, **B**ewertung, **A**utonomie und **S**oziales; Benning et al., 2016) wird

allerdings der inhaltliche Bezug der genannten Strategien zu psychologischen Grundbedürfnissen genutzt, um die Strategien in vier Inhaltsklassen einzuteilen: (kompetenzbezogene) Bewertung, Autonomie, Soziales (Klima), sowie eine vierte auf Unterrichtsinhalte abzielende Dimension (welche allerdings im Gegensatz zu den anderen drei Inhaltsklassen nicht hinreichend zwischen Klassen mit hohem versus niedrigem Lernzielklima differenziert).

Eine Schwäche der bestehenden Arbeiten aus dem Unterrichtskontext bleibt, dass die erlebte Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse nie direkt erfasst und in Beziehung zum Ausmaß der Lernzielorientierung gesetzt wurde. Entsprechend dient die Einteilung wirksamer Unterrichtsstrategien maximal als Proxy für die angenommene Beziehung zwischen der erlebten Befriedigung psychologischer Grundbedürfnissen und dem Ausmaß der Lernzielorientierung. Darüber hinaus wurde dieser angenommene Zusammenhang bisher nicht über die Populationen von jungen Lernern (Schülerinnen und Schüler) hinaus generalisiert. Letzteres ist wichtig, um herausstellen zu können, dass ein situationsübergreifender Zusammenhang zwischen der Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse und der Stärke der Lernzielorientierung besteht. Die bestehende Unterrichtsforschung ist also eher als erster Hinweis dafür zu sehen, dass eine Lernzielorientierung in Beziehung zu psychologischen Grundbedürfnissen steht. Die entscheidende Frage danach ob dieser Zusammenhang tatsächlich besteht, bleibt zunächst noch offen und soll im Rahmen der in diese Dissertationsschrift eingebundenen Arbeiten genauer thematisiert werden, um ein klares Indiz für die Einordnung einer Lernzielorientierung als intrinsische Zielpräferenz liefern zu können.

2.3.3. Leistungszielorientierung und die normative Perspektive auf eigene Kompetenz

Nachdem bereits eingegrenzt wurde, weshalb sich eine Lernzielorientierung als intrinsische Zielpräferenz definieren lassen könnte, soll nun genauer betrachtet werden,

welche Evidenz dafürspricht, dass eine Leistungszielorientierung eine extrinsische Zielpräferenz beschreiben könnte. Eine der ersten kritischen Reflektionen zum Selbstbezug der Leistungszielorientierung entstammt dabei den frühen Arbeiten von Nicholls (1984). Dieser spricht im Gegensatz zu anderen frühen Zielforschern nicht von Lern- versus Leistungszielen (Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988) sondern vielmehr von *aufgaben-* versus *egozentrierten Zielen*. Dabei entsprechen aufgabenzentrierte Ziele in seiner Konzeption Lernzielen, während egozentrierte Ziele inhaltlich Leistungsziele beschreiben. Obwohl der Begriff „Ego“ nahelegt, dass gerade Leistungsziele einen starken Selbstbezug aufweisen, wird diese Annahme von Nicholls (1984) selbst direkt adressiert und relativiert. Seiner Ansicht nach ermöglichen egozentrierte Ziele durchaus eine Beurteilung des Selbst hinsichtlich Fähigkeiten und Fertigkeiten, diese Beurteilung erfolge jedoch aufgrund von normativen Bewertungskriterien (Vergleich mit der Leistung anderer). Das „Ego“ wird also auf Basis extrinsischer Maßstäbe beurteilt und nicht etwa auf Basis von Kriterien die in direktem Bezug zu psychologischen Grundbedürfnissen stehen. Besonders in der Terminologie der Selbstbestimmungstheorie scheint „Egozentrik“ in diesem Zusammenhang ein eher irreführender Begriff zu sein, da dieser Begriff eher den Wunsch nach Anerkennung des persönlichen Werts als den Bezug zu persönlichen Wachstumsmotiven und damit dem Selbst ausdrückt.

Die Position, dass Leistungszielorientierungen eine extrinsische Perspektive auf eigene Kompetenz nahelegen, wird auch von Elliot und McGregor (2001) eingenommen, welche postulieren, dass eine Leistungszielorientierung durch einen normativen Evaluationsstandard gekennzeichnet ist. Dieser normative Evaluationsstandard bezeichnet dabei die Beurteilung eigener Kompetenz auf Basis des sozialen Vergleichs mit einer relevanten Vergleichsgruppe (siehe auch *Abschnitt 2.2.*). Kompetenz wird

entsprechend nur dann erlebt, wenn das Individuum sich selbst als kompetenter als das jeweilige soziale Umfeld einstuft. Der Vergleichsstandard liegt also außerhalb des Individuums und lässt sich im Sinne der Selbstbestimmungstheorie auch als extrinsisches Beurteilungskriterium bezeichnen. Im Gegensatz dazu wird angenommen, dass eine Lernzielorientierung durch einen intraindividuellen Evaluationsstandard gekennzeichnet ist, welcher ein andauerndes Erleben von Kompetenz ermöglicht solange das Individuum einem Lernprozess nachgeht, also seine Kompetenzen über die Zeit erweitert. Da dieser Lernprozess zu großen Teilen der Kontrolle des Individuums unterliegt, scheint es naheliegend in der Terminologie der Selbstbestimmungstheorie von selbstbestimmter Kompetenzentwicklung zu sprechen.

Korrelative Studien geben erste Hinweise dahingehend, dass sich Zielorientierungen tatsächlich wie angenommen in ihrem Evaluationsstandard und damit dem Ausmaß des Selbstbezugs unterscheiden könnten. So konnten Schöne, Dickhäuser, Spinath, and Stiensmeier-Pelster (2004) in sechs verschiedenen Stichproben (u.a. Studierende, Schüler und Eltern) deutliche Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und persönlicher *Bezugsnormorientierung* nachweisen. Die persönliche Bezugsnormorientierung bezeichnet typischerweise die Art wie Individuen die Leistung *anderer* Personen beurteilen (O. Dickhäuser, Janke, Praetorius, & Dresel, 2016; O. Dickhäuser & Rheinberg, 2003; Rheinberg, 1983). Im Fall der Studie von Schöne und KollegInnen (2004) wurde die Bezugsnorm allerdings auf die *eigene* Leistung bezogen, sprich, nach welchem Standard die befragten Probandinnen und Probanden ihre eigene Leistung bewerten. Dabei sprechen die Autorinnen und Autoren von einer individuellen Bezugsnormorientierung, wenn die eigene Kompetenzentwicklung für die Beurteilung eigener Leistung herangezogen wird, was dem intraindividuellen Evaluationsstandard nach Elliot and McGregor (2001) entspricht. Im Kontrast dazu beschreibt nach Schöne

und KollegInnen (2004) die soziale Bezugsnormorientierung eine Orientierung an der Leistung anderer bei der Beurteilung der Eigenleistung. Eine soziale Bezugsnormorientierung entspricht somit einem normativen Evaluationsstandard. In den durchgeführten Studien ließ sich theoriekonform zeigen, dass das Ausmaß der individuellen Bezugsnormorientierung positiv mit der Stärke der Lernzielorientierung assoziiert ist. Im Gegensatz dazu war das Ausmaß der sozialen Bezugsnormorientierung sowohl positiv mit der Stärke der Annäherungs- als auch mit der Stärke der Vermeidungsleistungszielorientierung assoziiert.

In den von Schöne und KollegInnen (2004) durchgeführten korrelativen Untersuchungen bleibt allerdings unklar, ob die betrachteten Zielorientierung tatsächlich in dem jeweilig angenommenen Evaluationsstandard verankert sind oder ob es sich bei diesem möglicherweise um eine aus der Zielorientierung resultierende Konsequenz handelt. Gerade in dimensionalen Zielorientierungsmodellen wird zwar postuliert, dass sowohl die jeweilige Zielvalenz (charakterisiert als Annäherungs- versus Vermeidungsfokus; siehe Elliot, 1999; Elliot & Covington, 2001; Elliot & Thrash, 2002; Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011) als auch der normative Evaluationsstandard inhärente Merkmale von Zielorientierungen sind (Elliot & McGregor, 2001; Elliot et al., 2011). Dies wurde bisher jedoch nicht hinreichend empirisch adressiert. Vielmehr werden in der Regel Zielinstanzen gebildet (zum Beispiel: Annäherungsleistungszielorientierung, Vermeidungsleistungszielorientierungen, etc.), welche in ihren Auswirkungen als Beleg dafür herangezogen werden, dass Zielorientierungen in den postulierten zieldefinierenden Dimensionen verankert sind (Day, Radosevich, & Chasteen, 2003; Murayama et al., 2011).

Der angeführten empirischen Logik folgend, spricht in anderen Worten die bloße Definition eines Konstruktes als Annäherungsleistungszielorientierung dafür, dass

Leistungszielorientierungen durch einen normativen Evaluationsstandard und eine Annäherungszielvalenz gekennzeichnet sind, ohne dass ein Nachweis dieser zieldefinierenden Dimensionen notwendigerweise erfolgen müsste. Ein solches Vorgehen scheint nicht nur analytisch fragwürdig, sondern erschwert auch die Beurteilung von Leistungszielorientierungen unter dem Blickwinkel der Selbstbestimmungstheorie. So wäre der Befund, dass Leistungszielorientierungen unabhängig von anderen zieldefinierenden Aspekten (wie der Zielvalenz) in einem normativen Evaluationsstandard verankert sind, ein starkes Argument für die Interpretation der Leistungszielorientierung als extrinsische Zielpräferenz. Dieser Annahme liegt dabei die Logik zu Grunde, dass extrinsische Ziele das Individuum stets auf fremdbestimmte Beurteilungskriterien ausrichten (Kasser & Ryan, 1993, 1996). Beispiele für solche Beurteilungskriterien sind gesellschaftlich definierte Attraktivität, normative Vorstellungen von Reichtum oder eben der soziale Vergleich eigener Leistung im Sinne eines normativen Evaluationsstandards. Um eine Leistungszielorientierung dementsprechend trennscharf als extrinsische Zielpräferenz definieren zu können, muss zunächst gezeigt werden, dass sie tatsächlich inhärent durch einen normativen Evaluationsstandard charakterisiert ist.

2.3.4. Zwischenfazit

An dieser Stelle sollen die aufgestellten Thesen zum Selbstbezug von Lern- und Leistungszielorientierungen nochmals zusammenfassend verdichtet werden: Es wird angenommen, dass eine Lernzielorientierung das Individuum auf persönliches Wachstum ausrichtet und somit eine starke Beziehung zu fundamentalen Aspekten des Selbst aufweist. Um eine Lernzielorientierung hinreichend trennscharf als intrinsische Zielpräferenz auszuweisen, ist es allerdings noch notwendig einen direkten Bezug zu den psychologischen Grundbedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und Sozialer

Eingebundenheit nachzuweisen, welcher intrinsischen Zielen zu eigen ist (Deci & Ryan, 2000). Weiterhin wird angenommen, dass einer Leistungszielorientierung ein normativer Evaluationsstandard zu Grunde liegt und diese Zielorientierung das Individuum somit auf fremdbestimmte Formen der Selbstbeurteilung ausrichtet. Während dies nahelegen würde, dass sich eine Leistungszielorientierung als extrinsische Zielpräferenz mit Leistungsbezug definieren ließe, muss noch empirisch nachgewiesen werden, ob eine Leistungszielorientierung tatsächlich unabhängig von anderen zieldefinierten Eigenschaften durch besagten normativen Evaluationsstandard charakterisiert ist.

Abschließen lässt sich sagen, dass die Perspektive auf Zielorientierungen als intrinsische oder respektive extrinsische Zielpräferenzen neue Möglichkeiten für eine integrative Einordnung dieser kontextgebundenen Zielklassen in das Theoriegebäude der Selbstbestimmungstheorie eröffnet. Dies wiederum hat weitergehende Konsequenzen für die Frage danach, wie menschliches Zielstreben in pädagogischen Kontexten in Zusammenhang mit höher angeordneten Lebenszielen stehen könnte. Auf die abgeleiteten Annahmen zur Hierarchie menschlichen Zielstrebens wird im folgenden Abschnitt genauer eingegangen.

2.4. Eine hierarchische Vorstellung menschlichen Zielstrebens

Wie bereits dargestellt, folgt die Zielorientierungsforschung einem hierarchischen Ansatz. Damit ist gemeint, dass situationsübergreifende Zielorientierungen die Präferenz für Lern- und Leistungsziele in verschiedensten konkreten Situationen beeinflussen (Breland & Donovan, 2005; Payne et al., 2007). Weitergehend benennt die Selbstbestimmungstheorie mit Lebenszielen (Kasser & Ryan, 1993, 1996; Klusmann et al., 2005) eine noch höher aggregierte Zielklasse als Zielorientierungen. Während die Auswirkung von Zielorientierungen per Definition auf Kontexte mit Lern- und Leistungsbezug beschränkt ist (Murayama et al., 2012), sind Lebensziele als

kontextübergreifende Zielstrukturen interpretierbar, welche menschliches Handeln in einer Vielzahl von pädagogischen und weiteren Kontexten (Familie, Hobby, Beruf) beeinflussen (Klusmann et al., 2005). Folgt man nun einem hierarchischen Zielverständnis, erscheint es nachvollziehbar, dass auch Zielorientierungen als kontextbezogene Zielstrukturen dem Erreichen übergeordneter Lebensziele dienlich sein können. Wie bereits in *Abschnitt 2.1.* dargestellt, wird dabei angenommen, dass Zielorientierungen eine vermittelnde Ebene zwischen kontextübergreifenden Lebenszielen und situierten Lern- und Leistungszielen darstellen.

Um den mutmaßlichen Assoziationen zwischen Zielorientierungen und Lebenszielen nachzugehen, ist es sinnvoll, nochmals zu betrachten auf welche Art die Selbstbestimmungstheorie verschiedene Lebensziele differenziert: Intrinsische Lebensziele bezeichnen Ziele, die in den verschiedensten Alltagsbereichen persönliches Wachstum und die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse in den Vordergrund rücken. Im Gegensatz dazu stehen extrinsische Lebensziele für Zielsetzungen, welche die Wichtigkeit extrinsischer Anreize in den Vordergrund stellen, wie beispielsweise das Streben nach Reichtum oder Ruhm (Kasser & Ryan, 1993; Klusmann et al., 2005). Zu der Frage danach, wie die Beziehung zwischen den beiden Klassen von Lebenszielen und Zielorientierungen gestaltet sein könnte, ergeben sich je nach Perspektive zwei diametral unterschiedliche Annahmen. Auf der einen Seite stehen *zieldynamische Überlegungen* (Vansteenkiste et al., 2014), welche die These nahelegen, dass Zielorientierungen für verschiedene Lebensziele gleichermaßen förderlich sein können. Diese Annahme lässt sich an *zielinstrumentellen Überlegungen* kontrastieren, welche die Annahme ausdrücken, dass Zielorientierungen vor allem für die Verfolgung qualitativ ähnlicher Lebensziele dienlich sind.

Zieldynamische Überlegungen basieren auf der Grundannahme, dass Zielorientierungen sich nicht auf Grund ihres Zielinhalts in ihrem Bezug zu intrinsischen und extrinsischen Anreizsystemen oder Motiven unterscheiden (Michou, Vansteenkiste, Mouratidis, & Lens, 2014; Vansteenkiste et al., 2014; Vansteenkiste et al., 2010). Diese Annahme führt in der neueren Literatur zu einem $3 \text{ (Evaluationsstandards)} \times 2 \text{ (Zielvalenzen)} \times 2 \text{ (Motive)}$ Modell der Zielorientierungen (Vansteenkiste et al., 2014). Der Selbstbezug von Zielorientierungen wird entsprechend als unabhängig von dem Zielinhalt (Zielvalenz \times Evaluationsstandard) angesehen. Dies lässt den Schluss zu, dass der Bezug von Zielorientierungen zu Lebenszielen nicht von dem jeweiligen Zielinhalt abhängig sein sollte, da sowohl Lern- als auch Leistungszielorientierungen potentiell für intrinsische wie extrinsische Zielstrukturen dienlich sein können.

Zieldynamische Annahmen stehen damit in starkem Kontrast zu der in dieser Dissertationsschrift angeführten These, dass sich Inhalt und Selbstbezug von Zielorientierungen nicht voneinander trennen lassen. Wenn jedoch der Zielinhalt und Selbstbezug miteinander verknüpft sind, scheint es auch naheliegende, dass Lebensziele vor allem prädiktiv für die Zielorientierungen sein sollten, welche analog zu dem jeweils betrachteten Lebensziel intrinsische oder extrinsische Anreizsysteme in den Vordergrund rücken. Der theoretische Hintergrund dieser Annahme liegt vor allem darin begründet, dass das Verfolgen und Erreichen intrinsischer oder extrinsischer Partikularziele im Zeitverlauf auch dafür zuträglich sein sollte, den übergeordneten Lebenszielen näher zu kommen. So sollten intrinsische Lebensziele die Stärke der Lernzielorientierung beeinflussen, da eine Orientierung an persönlichem Kompetenzgewinn dem Streben nach persönlichem Wachstum dienlich ist. Weitergehend ist anzunehmen, dass extrinsische Lebensziele auch eine Leistungszielorientierung bahnen können, da die Demonstration eigener Wettbewerbsstärke und Überlegenheit wiederum eine wichtige Grundlage für das

Erzielen von finanziellem Erfolg oder gesellschaftlichem Ruhm sein kann. Die Annahme, dass Zielorientierungen in inhaltlicher Beziehung zu qualitativ gleichwertigen Lebenszielen stehen, lässt sich auch als *Zielinstrumentalitätshypothese* bezeichnen.

Ob Zielorientierungen tatsächlich, wie hier postuliert, in einer instrumentellen oder eher in einer dynamischen Beziehung zu höher generalisierten Lebenszielen stehen, ist letztlich eine empirische Frage. Die Zielinstrumentalitätshypothese kann an dieser Stelle jedoch bereits als letzter Baustein für eine mögliche Definition von Zielorientierungen im theoretischen Rahmengebäude der Selbstbestimmungstheorie dienen. In Kombination mit den vorher dargestellten strukturellen Bezügen von Zielorientierungen zu intrinsischen und extrinsischen Aspekten menschlichen Antriebs, ergeben sich diesbezüglich die folgenden Arbeitsdefinitionen:

Arbeitsdefinition I: Eine **Lernzielorientierung** kann definiert werden als eine kontextspezifische Präferenz für intrinsische Ziele, welche das Individuum auf den Lernprozess ausrichtet. Dabei hat eine Lernzielorientierung instrumentelle Funktion für intrinsische Lebensziele.

Arbeitsdefinition II: Eine **Leistungszielorientierung** kann definiert werden als eine kontextspezifische Präferenz für extrinsische Ziele, welche das Individuum auf die Demonstration von Leistung ausrichtet. Dabei hat eine Leistungszielorientierung instrumentelle Funktion für extrinsische Lebensziele.

Diese Arbeitsdefinitionen lassen sich im Rahmen komplexerer Zieltaxonomien ergänzen: So ließe sich beispielweise eine Vermeidungsleistungszielorientierung im trichotomen Modell der Zielorientierungen (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996) als eine kontextspezifische Präferenz für extrinsische Ziele definieren, welche das

Individuum auf das Vermeiden schlechter Leistung ausrichtet. Diese Zielorientierung sollte instrumentelle Funktion für extrinsische Lebensziele haben, besonders dann, wenn sich diese ebenfalls durch eine Vermeidungsvaleanz auszeichnen.

2.5. Abgeleitete Thesen für eigene Forschungsarbeiten

Diese Dissertation beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Lern- und Leistungsziele mit Hilfe der Selbstbestimmungstheorie in Beziehung zu Lebenszielen setzen lassen. Diesbezüglich wurde in den vorausgehenden Abschnitten erläutert, dass sich Zielorientierungen nicht nur inhaltlich, sondern auch auf Basis ihres Bezugs zu zentralen Aspekten des Selbst qualitativ voneinander abgrenzen lassen. Dabei wurden auf Basis der bestehenden Forschungsliteratur die Annahmen aufgestellt, dass eine Lernzielorientierung eher Bezug zu intrinsischen (selbstbezogenen) Motivatoren aufweist, während eine Leistungszielorientierung eher in Bezug zu extrinsischen (fremdbezogenen) Motivatoren steht. Um die beiden Zielorientierungen empirisch fundiert als intrinsische und extrinsische Zielpräferenzen klassifizieren zu können, sind jedoch noch weitergehende Untersuchungen notwendig. Diese Untersuchungen beziehen sich dabei vor allem auf die beiden offenen Fragen danach ob...

These 1: ... eine Lernzielorientierung in direktem Bezug zu den psychologischen Grundbedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit steht.

These 2: ... eine Leistungszielorientierung unabhängig von anderen zieldefinierenden Merkmalen (wie der jeweiligen Zielvalenz) durch einen normativen Evaluationsstandard charakterisierbar ist.

Treffen diese beiden Annahmen zu, würde dies für die im vorangegangenen Abschnitt aufgestellten Arbeitsdefinitionen sprechen, welche eine Einbettung des Zielorientierungsansatzes in die Selbstbestimmungstheorie ermöglichen. Auf Basis der

vorgestellten Arbeitsdefinitionen wäre es dann möglich, im Rahmen eines hierarchischen Zielmodells zu untersuchen, mit welchen Lebenszielen das Lern- und Leistungsstreben in pädagogischen Kontexten zusammenhängt. Es ist dabei anzunehmen, dass...

These 3: ... Lern- und Leistungszielorientierungen als kontextgebundene Zielpräferenzen in Beziehung zu qualitativ gleichwertigen Lebenszielen stehen (Zielinstrumentalitätsannahme).

Im Folgenden wird den hervorgehobenen offenen Fragen auf Basis eigener empirischer Arbeiten genauer nachgegangen. Das Ziel dieser empirischen Auseinandersetzung ist es dabei, tragkräftige Säulen für ein übergreifendes hierarchisches Modell menschlichen Zielstrebens zu etablieren.

3. Beschreibung der durchgeführten Studien

Jeder der drei in *Abschnitt 2.5.* vorgestellten Thesen ist eines der in diese Dissertationsschrift eingebundenen Manuskripte gewidmet. Während in den einzelnen Manuskripten auch über diese Thesen hinausgehende Fragestellungen detailliert diskutiert werden, soll im Folgenden einzig auf den jeweiligen Bezug zu den zentralen Forschungsfragen dieser Dissertationsschrift eingegangen werden. Weitere Spezifika der durchgeführten Studien (wie Teilfragestellungen, methodische Details und Informationen zum eingesetzten Instrumentarium) lassen sich den eingebundenen Einzelmanuskripten entnehmen.

3.1. Lernzielorientierung als kontextgebundene Präferenz für intrinsische Ziele

Zugehöriges Manuskript: Janke, S., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47, 184-194.

In dem ersten eingebundenen Manuskript (Janke et al., 2015) wurde der Frage nachgegangen, ob es einen Zusammenhang zwischen der erlebten Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse und der Ausprägung der Lernzielorientierung gibt

(siehe auch *Abschnitt 2.3.2.* bzgl. der Relevanz dieser Fragestellung). Dieser Zusammenhang wurde dabei in Bezug auf Lehrkräfte genauer in den Blick genommen. Es wurde dabei davon ausgegangen, dass Lehrkräfte die bisher empfundene Befriedigung ihrer psychologischen Grundbedürfnisse im Arbeitskontext heranziehen, um einzuschätzen, ob ihr Arbeitsumfeld auch in Zukunft arbeitsbezogenen intrinsischen Zielen zuträglich ist. Wird eine Lernzielorientierung nun als kontextgebundene intrinsische Zielpräferenz verstanden, lässt sich entsprechend annehmen, dass die Stärke der arbeitsbezogenen Lernzielorientierung in direkter Beziehung zu der bisher erlebten Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse im Arbeitskontext der Lehrkräfte steht.

Mit Hilfe latenter Strukturgleichungsmodelle ließ sich in der befragten Stichprobe von 334 Lehrkräften nachweisen, dass eine erwartungsgemäße direkte Beziehung zwischen der erlebten Bedürfnisbefriedigung und der Stärke der Lernzielorientierung besteht. Durch eine Zerlegung des Effekts konnte ergänzend gezeigt werden, dass sowohl Autonomieerleben als auch Kompetenzerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit relevante Prädiktoren darstellen und jeweils unique Varianzanteile aufklären können.

Es lässt sich schlussendlich festhalten, dass ein Zusammenhang zwischen erlebter Bedürfnisbefriedigung und der Stärke der Lernzielorientierung besteht. Dieser Zusammenhang scheint nicht nur für Schülerinnen und Schüler gültig zu sein, was erste Befunde aus der Unterrichtsforschung zumindest indizierten (siehe *Abschnitt 2.3.2.*), sondern ließ sich auch auf Lehrkräfte generalisieren. Die aufgedeckte Assoziation der erlebten Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zur Stärke der Lernzielorientierung ist ein wichtiges Indiz dafür, dass sich eine Lernzielorientierung im Sinne der Selbstbestimmungstheorie als eine kontextspezifische Präferenz für intrinsische Ziele beschreiben lässt, welche das Individuum auf den Lernprozess ausrichtet.

3.2. Leistungszielorientierung als kontextgebundene Präferenz für extrinsische Ziele

Zugehöriges Manuskript: Janke, S., Nitsche S., Praetorius, A. K., Benning, K., Fasching, M., Dresel, M. & Dickhäuser, O. (2016). Deconstructing Performance Goal Orientations: The Merit of a Dimensional Approach. *Revidiertes Manuskript bei Learning and Individual Differences zur Veröffentlichung eingereicht.*

Ein wesentliches Ziel des zweiten in dieser Dissertation eingebundenen Manuskripts (Janke et al., 2016) war es, die Annahme zu überprüfen, dass Leistungszielorientierungen unabhängig von ihrer Zielvalenz durch einen geteilten normativen Evaluationsstandard charakterisiert sind (siehe *Abschnitt 2.3.3.* bezüglich der Relevanz dieser Fragestellung). So sollte gezeigt werden, dass Leistungszielorientierungen kontextgebundene extrinsische Zielpräferenzen ausdrücken, welche das Individuum auf extrinsische Vergleichsmaßstäbe ausrichten. Es wurde dabei getestet, ob sich in bifaktoriellen Modellen neben den üblicherweise betrachteten Zielorientierungsinstanzen auch die postulierten zieldefinierenden Dimensionen (Normativer Evaluationsstandard und Zielvalenzen) aus Items extrahieren lassen, welche häufig zur Messung von Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierungen verwendet werden (Kurzversion der Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation; siehe Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne, & Dickhäuser, 2002). In der ersten zugehörigen Studie wurde untersucht, ob sich eine bidimensionale Struktur aufzeigen lässt und ob sich die extrahierten Dimensionen anhand inhaltlich ähnlicher Konstrukte, wie beispielsweise der sozialen Bezugsnormorientierung (siehe *Abschnitt 2.3.3.*), validieren lassen (faktorielle Validität und Konstruktvalidität). In der zweiten Studie wurde weitergehend geprüft, ob gleichartige Effekte (zum Beispiel auf Leistungsangst) und divergierende Effekte (zum Beispiel auf intrinsische Motivation) von Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierungen durch den gemeinsamen normativen Evaluationsstandard, respektive die divergierende Zielvalenz, erklärt werden können (Replikation der Faktorenstruktur und kriteriale Validität).

In der ersten durchgeführten Studie wurden 321 Lehramtsstudierenden befragt. Für das postulierte bidimensionale Modell ließ sich in dieser Stichprobe ein guter Modellfit nachweisen. Alle Items zur Messung von Leistungszielorientierungen indizierten mit statistisch signifikanten Faktorladungen den Faktor, welcher den normativen Evaluationsstandard ausweisen sollte, während die Items differentiell auf den beiden Zielvalenzfaktoren (Annäherungs- versus Vermeidungszielvalenz) luden, je nach Bezug der Items zu einer Annäherungs- oder Vermeidungsleistungszielorientierung. Darüber hinaus zeigte sich, dass der Faktor welcher einen normativen Evaluationsstandard indizierte, positiv mit dem Ausmaß der selbstbezogenen sozialen Bezugsnormorientierungen zusammenhing. Dies zeigt die Inhaltsvalidität der extrahierten Dimension auf, welche deutlich die Ausrichtung des Individuums auf eine normative Beurteilung der eigenen Kompetenz zu repräsentieren scheint.

In der zweiten durchgeführten Studie ließ sich die bidimensionale Faktorenlösung in einer weiteren Population replizieren. Insgesamt wurden 1280 Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt über drei Messzeitpunkte befragt und es zeigten sich modellkonforme Zusammenhänge für die Einzeldimensionen über den Zeitverlauf. Im Hinblick auf den normativen Evaluationsstandard bedeutet dies, dass das Ausmaß in dem das eigene Klassenklima als kompetitiv wahrgenommen wurde (charakterisiert durch starken Wettbewerb zwischen Schülerinnen und Schülern) prädiktiv für die Stärke des normativen Evaluationsstandards war. Analog zur häufig beobachteten Wirkung von extrinsischen Zielen (Kasser & Ryan, 1996; Sheldon et al., 2004), war der normative Evaluationsstandard wiederum positiv prädiktiv für negativen Affekt, in diesem Fall operationalisiert durch die Stärke der Leistungsangst.

Die Befunde aus beiden durchgeführten Studien stärken die Annahme, dass jegliche Leistungszielorientierung unabhängig von ihrer Zielvalenz in einem normativen

Evaluationsstandard verankert ist. Dabei soll an dieser Stelle auch noch hervorgehoben werden, dass der Evaluationsstandard in beiden Stichproben deutlich mehr Itemvarianz binden konnte als die Zielvalenz der Leistungszielorientierungen. Dies zeigt, dass die gemeinsame Grundlage von Annäherungsleistungszielorientierungen und Vermeidungsleistungszielorientierungen (normativer Evaluationsstandard) bedeutsamer für die Konstituierung dieser Zielorientierungen ist als die Faktoren, welche sie voneinander trennen (die jeweilige Zielvalenz). Gleichzeitig zeigen die Befunde, dass das Ausmaß des normativen Evaluationsstandards in Abhängigkeit zu dem erlebten Wettbewerbsklima steht und negativ mit affektiven Aspekten des subjektiven Wohlbefindens zusammenhängt (operationalisiert in Form von Leistungsangst). Eine Leistungszielorientierung scheint also unabhängig von ihrer Zielvalenz analog zu extrinsischen Zielen als Ausrichtung auf extrinsische Bewertungsmaßstäben definierbar und auch gleichermaßen negativ für das subjektive Wohlbefinden zu sein (in diesem Fall für den Affekt im schulischen Kontext). Dies stärkt die Auffassung, dass Leistungszielorientierungen als kontextspezifische Präferenzen für extrinsische Ziele definierbar sind, welche das Individuum auf die Demonstration von Leistung ausrichten.

3.3. Zur Instrumentalität von Zielorientierungen für Lebensziele

Zugehöriges Manuskript: Janke, S. & Dickhäuser, O. (2016). Learning for Life: Achievement Goal Orientations as Situated Agents for Life Aspirations. *Manuskript bei Motivation and Emotion zur Veröffentlichung eingereicht.*

Während in den ersten beiden Manuskripten der Selbstbezug von Lern- und Leistungszielorientierungen jeweils einzeln betrachtet wurde, sollte das dritte eingebundene Manuskript eine holistischere Perspektive auf die Relevanz des Selbstbezugs von Zielorientierung für ein hierarchisches Modell menschlichen Zielstrebens ermöglichen. Dabei sollte insbesondere die Frage beantwortet werden, ob Zielorientierungen im Sinne eines instrumentellen Ansatzes vorwiegend für die

Verfolgung qualitativ ähnlicher Lebensziele dienlich sind oder im Sinne zieldynamischer Überlegungen für verschiedene Lebensziele gleichermaßen förderlich sein können (siehe auch *Abschnitt 2.4.*).

Um zu testen, ob der Zusammenhang zwischen Lebenszielen und Zielorientierungen eher instrumenteller Natur ist oder dynamisch fluktuiert, wurde das Beziehungsmuster zwischen beiden Zielklassen in drei verschiedenen pädagogischen Kontexten untersucht ($n_{1a} = 313$ Studierende; $n_{1b} = 294$ Lehrkräfte; $n_{1c} = 209$ AmateurfußballspielerInnen). Dabei zeigte sich in allen drei Kontexten ein ähnliches Muster: Intrinsische Lebensziele waren positiv prädiktiv für die Stärke der Lernzielorientierung, während extrinsische Lebensziele positiv mit der Stärke der Annäherungsleistungszielorientierung und, etwas schwächer, mit der Stärke der Vermeidungsleistungszielorientierung zusammenhingen. In acht von neun Fällen zeigten sich darüber hinaus keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Lebenszielen und Zielorientierungen mit divergierendem Selbstbezug. Die Ausnahme stellt dabei ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß intrinsischer Lebensziele und der Stärke der Annäherungsleistungszielorientierung im Sportkontext dar. Dieser Zusammenhang erwies sich allerdings auch in diesem Kontext als deutlich schwächer als der Zusammenhang extrinsischer Lebensziele mit dem Ausmaß der Annäherungsleistungszielorientierung, wie auch als die Stärke der Beziehung zwischen intrinsischen Lebenszielen und dem Ausmaß der Lernzielorientierung.

In einer weiteren Studie wurde anschließend überprüft, ob Studierende in wirtschaftswissenschaftlichen Studienprogrammen, welche tendenziell eher extrinsische Lebensziele ansprechen, auch stärkere Leistungszielorientierungen schildern als Studierende in sozialwissenschaftlichen Studienprogrammen, welche eher intrinsische Lebensziele ansprechen (zum Bezug verschiedener Studienschwerpunkte zu

intrinsischen und extrinsischen Motiven, siehe Ramm, Multrus, Bargel, & Schmidt, 2014; Vansteenkiste, Duriez, Simons, & Soenens, 2006). Weitergehend wurde angenommen, dass Studierende in sozialwissenschaftlichen Studienfächern im Vergleich eine stärkere Lernzielorientierung berichten würden. Diese Hypothesen basieren dabei auf der Annahme, dass Unterschiede in Lebenszielen sich auch in Unterschieden in qualitativ ähnlichen Zielorientierungen niederschlagen, da diese unterschiedlich instrumentell für die Erreichung des jeweiligen Lebensziels sein sollten. Die angenommenen Effekte zeigten sich in der Studie wie erwartet. So schilderten die befragten 147 Wirtschaftswissenschaftsstudierenden ein höheres Maß an extrinsischen Lebenszielen und gleichzeitig eine stärkere Annäherungsleistungszielorientierung als die 189 befragten Studierende in sozialwissenschaftlichen Studienprogrammen. Diese gaben wiederum ein stärkeres Maß an intrinsischen Lebenszielen und eine verhältnismäßig stärker ausgeprägte Lernzielorientierung an. Mediationsanalysen zeigten weiterhin, dass Lebensziele die Studiengangseffekte auf Zielorientierungen vollständig mediieren. Dies verdeutlicht, dass es sich bei den gefundenen Unterschieden in den Zielorientierungen um keine direkten Studienfacheffekte handelt, sondern vielmehr um einen vermittelten Effekt der Unterschiede in den Lebenszielen.

Zusammengenommen spricht das Befundmuster eher für die angenommene Zielinstrumentalität als für zieldynamische Überlegungen. So zeigen sich deutliche theoriekonforme Zusammenhänge zwischen Lebenszielen zu Zielorientierungen mit ähnlichem Bezug zu selbst- versus fremdbestimmten Anreizsystemen. Letztlich stärken diese beobachteten Zusammenhänge die Annahme einer Zielhierarchie entsprechend der Grundannahme, dass Zielorientierungen als kontextgebundene Zielpräferenzen in Beziehung zu qualitativ gleichwertigen, höher aggregierten Lebenszielen stehen.

4. Gesamtdiskussion und Synthese

Im vorigen Abschnitt wurden verschiedene Studien dargestellt, die zu einer Klärung der Fragen beitragen, weshalb und wie menschliches Zielstreben in pädagogischen Kontexten in Zusammenhang mit höher angeordneten Lebenszielen steht. Dabei wurde zunächst nachgewiesen, dass sich Lern- und Leistungszielorientierungen in ihrem Selbstbezug unterscheiden: So ließ sich feststellen, dass die Stärke der Lernzielorientierung in deutlichem Zusammenhang mit dem Erleben der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Sozialer Eingebundenheit steht. Die Bindung der Lernzielorientierung an zentrale selbstbezogene Bedürfnissysteme ist ein integraler Hinweis darauf, dass das Konstrukt eine kontextspezifische Präferenz für intrinsische Ziele bezeichnet, welche das Individuum auf den Lernprozess ausrichtet. Weitergehend zeigte sich, dass Leistungszielorientierungen unabhängig von ihrer Zielvalenz in einem normativen Evaluationsstandard, und damit einer fremdbestimmten Selbstwahrnehmung, fundiert sind. Diese fremdbestimmte Selbstwahrnehmung steht wiederum in positivem Zusammenhang zur wahrgenommenen Bedeutsamkeit extrinsischer Anreizsysteme (Wettbewerbsorientierung) in dem betrachteten pädagogischen Kontext. Dies bildet die Grundlage dafür, eine Leistungszielorientierung unabhängig von ihrer Zielvalenz als eine kontextspezifische Präferenz für extrinsische Ziele zu bezeichnen, welche das Individuum auf die Demonstration von Leistung ausrichtet. Abschließend wurde in vier Stichproben aus drei pädagogischen Kontexten nachgewiesen, dass Zielorientierungen in Beziehung zu qualitativ gleichwertigen Lebenszielen stehen. Es zeigten sich dabei deutliche Zusammenhänge zwischen der Stärke intrinsischer Lebensziele und der Stärke der Lernzielorientierung sowie zwischen der Stärke extrinsischer Lebensziele und der Stärke von Leistungszielorientierungen.

In der Summe bekräftigt die dargestellte empirische Evidenz, dass sich Zielorientierungen in die Zielkonzeption der Selbstbestimmungstheorie einordnen lassen und dass Zielorientierungen in instrumenteller Beziehung zu übergeordneten Lebenszielen stehen. Diese Ergänzung der Zielorientierungsdefinition um Komponenten des Selbstbezugs und die Annahme der Zielinstrumentalität ermöglicht eine Synthese von Zielorientierungsforschung und Selbstbestimmungstheorie. Damit haben die hier dargestellten theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde Implikationen für zwei wichtige motivationspsychologische Theoriegebäude. Im Folgenden wird diesbezüglich zunächst darauf eingegangen, was die Beurteilung von Zielorientierungen im Sinne der Selbstbestimmungstheorie für die bestehende Forschung zu komplexen Zieltaxonomien innerhalb der Zielorientierungsforschung bedeutet und anschließend genauer ausgeführt, wie die dargestellten Befunde die Zielbetrachtungen der Selbstbestimmungstheorie ergänzen.

4.1. Theoretische Implikationen für komplexe Zieltaxonomien

Im Hinblick auf die stetig fortschreitende Diversifizierung von Zielorientierungen, welche sich in immer komplexeren Zieltaxonomien ausdrückt, die durch wahlweise drei (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997), vier (Elliot & McGregor, 2001), sechs (Elliot et al., 2011) oder zwölf Zielinstanzen (Vansteenkiste et al., 2014) gekennzeichnet sind, verdeutlichen die dargestellten Befunde den Wert der simplifizierten historischen Dichotomie von Lern- und Leistungszielorientierungen. Die aus den Befunden abgeleiteten Zieldefinitionen sollen dabei aufzeigen, dass sich Zielorientierungen nicht nur rein phänomenologisch im Zielinhalt, sondern auch theoriebasiert in ihrem Selbstbezug unterscheiden. Besonders die dimensionalen Analysen am Beispiel von Leistungszielorientierungen (Janke et al., 2016) verdeutlichen hier die Wichtigkeit des Evaluationsstandards, welcher deutlich mehr Varianz binden kann als die Zielvalenz von

Leistungszielorientierungen. Besagter Befund bietet eine Erklärung, weshalb Zielorientierungen mit gleichem Evaluationsstandard (Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierung) häufig deutlich enger assoziiert sind als Ziele mit gleicher Zielvalenz (Annäherungslern- und Annäherungsleistungszielorientierungen; Bong et al., 2013; Elliot & Murayama, 2008; Murayama et al., 2011; Senko & Harackiewicz, 2005). Dies unterstreicht die zentrale Bedeutsamkeit der frühen Differenzierung von Lern- und Leistungszielorientierungen (Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988) im Verhältnis zu späteren Theorieergänzungen, welche zusätzlich häufig nicht hinreichend empirisch fundiert sind (siehe diesbezüglich Murayama et al., 2012; Urdan & Mestas, 2006).

Die Rückbesinnung auf zentrale Aspekte der Zielorientierungsforschung schmälert dabei nicht den Wert der Einführung der Zielvalenz in die Forschung. Insbesondere die Differenzierung von Leistungszielorientierungen anhand der Zielvalenz vermag eine Reihe von Phänomenen zu erklären, welche durch eine einfache Fokussierung auf den zu Grunde liegenden Evaluationsstandard unerklärbar geblieben wären, wie zum Beispiel die divergierenden Zusammenhänge von Leistungszielorientierungen mit Leistungsmaßen und intrinsischer Motivation (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 1999; Elliot et al., 1999; siehe auch die Zusammenhänge zwischen Zielvalenz und externen Kriterien in Janke, et. al, 2016). Wichtig ist allerdings, dass sich Lern- und Leistungszielorientierungen inhaltlich stärker unterscheiden, als es zum Beispiel für Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierungen der Fall ist. Dieser fundamentale Unterschied liegt dabei vor allem in dem unterschiedlichen Bezug der beiden Zielorientierungen zu intrinsischen und extrinsischen Motivatoren begründet.

Die Annahme, dass sich Zielorientierungen stets auch nach ihrem Bezug zu intrinsischen und extrinsischen Motivatoren unterscheiden lassen, stellt eine Herausforderung für das 3 (Evaluationsstandards) x 2 (Zielvalenzen) Modell der Zielorientierungen dar. Dieses Modell geht davon aus, dass Zielorientierungen neben einem intrinsisch und einem extrinsisch ausgerichteten Evaluationsstandard auch durch einen dritten, auf die Aufgabe gerichteten, zieldefinierenden Evaluationsstandard definiert sein können (Elliot et al., 2011; Lüftenegger et al., 2016). Dieser Evaluationsstandard ist unter dem Blickwinkel der Selbstbestimmungstheorie schwierig einzuordnen, da unklar bleibt, ob eine Erreichung der aufgabenbezogenen Erfolgskriterien aus intrinsischen oder extrinsischen Gründen angestrebt wird. Auf Grund der hohen Ambiguität des aufgabenbezogenen Evaluationsstandards macht es unter Umständen Sinn, an dieser Stelle auf zieldynamische Modelle zurückzugreifen. Diese Modelle gehen davon aus, dass die Art des zu Grunde liegenden Motivs (unterteilt in intrinsische und extrinsische Motive) auch die Auswirkung des jeweiligen Ziels bestimmt (Michou et al., 2014; Vansteenkiste et al., 2014; siehe auch Abschnitt 2.4.). Im Falle aufgabenbezogener Zielorientierungen würde dies bedeuten, dass diese Zielklassen in Abhängigkeit von den persönlichen Gründen für die angestrebte Erreichung der aufgabenbezogenen Erfolgskriterien als intrinsische oder extrinsische Zielpräferenzen aufgefasst werden können. So wäre es beispielhaft möglich, dass Individuen danach streben die Aufgabenkriterien gut zu erfüllen, um dem persönlichen Bedürfnis nach Perfektion näher zu kommen (Bezug zu Kompetenzentwicklung, damit intrinsisch) oder um mit dem Aufgabenergebnis verbundene materielle Boni zu erhalten (materieller Bezug, damit extrinsisch).

Die durchgeführten Untersuchungen zeigen allerdings auch die Grenzen zieldynamischer Überlegungen auf. Besonders die Annahme zur vollständigen

Unabhängigkeit von Zielinhalt und (intrinsischen versus extrinsischen) Motiven für das Zielstreben (Michou et al., 2014; Vansteenkiste et al., 2014) scheint im Hinblick auf die starke Konfundierung zwischen den Zielinhalten von Lern- und Leistungszielorientierungen und deren Selbstbezug kaum haltbar. So konnten die in dieser Promotionsschrift eingebundenen Manuskripte zeigen, dass eine Lernzielorientierung starken Bezug zu intrinsischen Wachstumsmotiven und eine Leistungszielorientierung starken Bezug zu extrinsischen Vergleichsstandards hat. Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie weisen Lern- und Leistungszielorientierungen dementsprechend keinen „neutralen“ Selbstbezug auf, sondern unterscheiden sich klar danach, welches Grundmotiv der jeweiligen Zielorientierung zu Grunde liegt. Dies stellt zwar die Grundannahme nicht in Frage, dass Zielinhalt und dominierendes Zielmotiv interagieren können, sie zeigen jedoch, dass daraus abgeleitete Zielmodelle mit orthogonalen Dimensionen (d.h., der Zielinhalt ist unabhängig vom dahinter liegendem Motiv, siehe Michou et al., 2014; Vansteenkiste et al., 2014) auf Basis der bestehenden Empirie nicht hinreichend rechtfertigbar sind. Wie beschrieben, scheint die Orthogonalität für durch aufgabenbezogene Evaluationsstandards gekennzeichnete Zielorientierungen immer noch denkbar, nicht jedoch für lern- oder leistungsbezogene Zielorientierungen.

Insgesamt stellt die theoretische Fundierung von Zielorientierungen in ihrem differentiellen Selbstbezug somit eine heuristisch wertvolle Vereinfachung dar, welche eine kritische Prüfung immer komplexerer Zieltaxonomien ermöglicht. Dabei rückt die theoriegeleitete Differenzierung wieder stärker die Bedeutsamkeit der Unterscheidung von Lern- und Leistungszielorientierungen in den Vordergrund und ermöglicht eine kritische Evaluation weitergehender Theorieergänzungen (z. Bsp. um die Zielvalenz oder das Zielmotiv). Während die dargestellten Reflektionen also die Perspektive auf

Zielorientierungen möglicherweise wieder etwas zuspitzen kann, soll sie gleichzeitig dazu beitragen, die Komplexität des Zielverständnisses im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie zu erhöhen.

4.2. Theoretische Implikationen für die Zielkonzeption der Selbstbestimmungstheorie

Die Forschung zu intrinsischen und extrinsischen Zielen (Kasser & Ahuvia, 2002; Kasser & Ryan, 1993, 1996; Klusmann et al., 2005; Schmuck et al., 2000; Vansteenkiste, Lens, et al., 2006; Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2005) stellt nur einen kleinen Teilbereich der Selbstbestimmungstheorie dar, welcher im Verhältnis zu den zahlreichen Forschungsarbeiten zu intrinsischer und extrinsischer Tätigkeitsmotivation (Baard, Deci, & Ryan, 2004; Burton, Lydon, D'Alessandro, & Koestner, 2006; Deci, 1976; Deci, Koestner, et al., 2001; Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002, 2008b; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Gagné & Deci, 2005; Milyavskaya & Koestner, 2011; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007; Ryan & Deci, 2000b, 2000c) auch verhältnismäßig spärlich beforscht ist. Die existierenden Forschungsarbeiten fokussieren dabei vorwiegend auf stark generalisierte Lebensziele (Kasser & Ryan, 1993, 1996; Klusmann et al., 2005) oder auf situationsspezifische Einzelziele (Vansteenkiste, Lens, et al., 2006; Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2005). Dieser Fokus auf die Extreme menschlichen Zielstrebens erschwert das Aufstellen eines logisch konsistenten hierarchischen Zielansatzes, welcher erklären kann, wie sich generalisierte Ziele auf spezifisches Zielstreben auswirken. So ist zwar durchaus denkbar, dass sich breite Lebensziele auch direkt auf situationsspezifische Einzelziele auswirken, wahrscheinlicher scheint jedoch, dass dieser Einfluss über domänenspezifische Zielpräferenzen vermittelt wird (Boekaerts, de Koning, & Vedder, 2006).

Die Forschung zu Zielorientierungen als kontextbezogene Zielpräferenzen mit Einfluss auf situierte Einzelziele (Breland & Donovan, 2005; Murayama et al., 2012; Payne

et al., 2007) kann diese bestehende Lücke schließen und zu einer holistischen Zielhierarchie beitragen. Um dies zu ermöglichen, war es notwendig nachzuweisen, dass sich Zielorientierungen in intrinsische, respektive extrinsische, Zielpräferenzen unterteilen lassen und in Bezug zu höher aggregierten Lebenszielen stehen. Für beide Thesen liefern die im Rahmen dieser Dissertationsschrift dargestellten Arbeiten erste wichtige Anhaltspunkte. Entsprechend lässt sich mittels der theoretischen Reflektionen zu Kernaspekten von Zielorientierungen und der diesbezüglichen Empirie schlussendlich eine kohärente Zielhierarchie auf Basis der Selbstbestimmungstheorie herstellen. So ist anzunehmen, dass singuläre Lern- und Leistungsziele hohen instrumentellen Wert für kontextbezogene Zielorientierungen aufweisen (Breland & Donovan, 2005; Payne et al., 2007), welche wiederum in direkter Beziehung zu generalisierten intrinsischen und extrinsischen Lebenszielen stehen (Janke & Dickhäuser, 2016). Ähnliche zielhierarchische Überlegungen lassen sich möglicherweise auch für Domänen vorstellen, die sich nicht in erster Linie als pädagogische Kontexte verstehen lassen (zum Beispiel Kontexte die primär durch soziale Ziele definiert sind, wie Beziehungen, Familie, Freundschaften). Hierzu sind allerdings zusätzliche Arbeiten nötig, die, ähnlich der Forschung zu Zielorientierungen, überhaupt die Basis für ein umfassendes Zielverständnis in der jeweiligen Domäne legen (für beispielhafte Überlegungen zu sozialen Zielen, siehe Butler, 2012; Urdan & Maehr, 1995).

4.3. Weitergehende praxisbezogene Überlegungen

Die Einordnung von Zielorientierungen in das Theoriegebäude der Selbstbestimmungstheorie hat auch praktische Konsequenzen hinsichtlich der Förderung verschiedener Zielpräferenzen. So gab es bisher keinen einheitlichen theoriebasierten Zugang zur Förderung bestimmter Zielorientierungen. Die meisten Arbeiten zu diesem Thema sind auch deshalb auf den Schulkontext limitiert (Ames, 1992a, 1992b;

Linnenbrink, 2004; Lüftenegger et al., 2014; Patrick, Anderman, Ryan, Edelin, & Midgley, 2001), da sie sich nicht theoriegeleitet auf andere pädagogische Kontexte generalisieren lassen. So wurden in der Vergangenheit zwar eine ganze Reihe von Unterrichtsstrategien beschrieben, welche simultan der Herstellung eines lernzielförderlichen Klassenklimas dienlich sein sollten; diese Strategien wurden aber meist als Konglomerat betrachtet, ohne die Bedeutung der einzelnen Bestandteile wirklich zu erfassen (Linnenbrink, 2004; Lüftenegger et al., 2014; Patrick et al., 2001). Um die Unterrichtsstrategien auch in andere pädagogische Kontexte (Universität, berufliche Weiterbildung, Sport) übertragen zu können, wird eine Rahmentheorie zu den Wirkmechanismen hinter einem solchen lernzielförderlichen Klassenklima benötigt.

Als eine solche Rahmentheorie könnte die Selbstbestimmungstheorie dienen, welche davon ausgeht, dass intrinsisches Zielstreben besonders dann auftritt, wenn die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit in Aussicht gestellt wird (Deci & Ryan, 2000; Kasser & Ryan, 1996). Die Förderung dieser Grundbedürfnisse ist auch in lernzielförderlichen Unterrichtsstrategien verwirklicht (Benning et al., 2016), was wiederum deren Wirksamkeit erklären könnte, wenn davon ausgegangen wird, dass eine Lernzielorientierung als kontextgebundene Präferenz für intrinsische Ziele zu verstehen ist. Entsprechend lassen sich die lernzielförderlichen Unterrichtsstrategien mit Hilfe der Selbstbestimmungstheorie in ihre wirksamen Einzelteile zerlegen und als übergeordnete Prinzipien zur Förderung einer Lernzielorientierung auf andere pädagogische Kontexte übertragen. So liegt es nahe anzunehmen, dass Rahmenbedingungen welche die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse ermöglichen, auch förderlich für die Entstehung einer Lernzielorientierung sein sollten. Erste korrelative Hinweise zu diesem angenommenen Wirkmechanismus ließen sich theoriekonform für Lehrerinnen und

Lehrer nachweisen (Janke et al., 2015). Entsprechende Generalisierungen von in der Selbstbestimmungstheorie fundierten Mechanismen ermöglichen die einfache Ableitung potentieller Fördermaßnahmen für bestimmte Zielpräferenzen in den verschiedensten pädagogischen Kontexten, ohne dass stets nach neuen ordnenden Prinzipien gesucht werden müsste.

Neben der Situierung von Zielorientierungen in der Selbstbestimmungstheorie hat auch der vorgeschlagene hierarchische Blickwinkel auf menschliches Zielstreben praktische Implikationen für die Vermittelbarkeit bestimmter Perspektiven auf Lern- und Leistungssituationen. So scheint es naheliegend, dass die Betonung der Wichtigkeit intrinsischer Lebensziele durch Eltern, PädagogInnen und persönliche Idole auch die Entwicklung einer Lernzielorientierung bahnen könnte. Umgekehrt könnte die stetige Betonung der Wichtigkeit materieller Werte und Attraktivität, beispielsweise durch entsprechende mediale Angebote (u.a. „Wer wird Millionär?“ oder „Germanys Next Topmodel“), die Entwicklung einer Leistungszielorientierung bahnen. Dazu sei allerdings an dieser Stelle gesagt, dass es sich bei diesen angenommenen Langzeitfolgen von lebenszielbetonender Kommunikation zum aktuellen Zeitpunkt noch um reine Spekulationen handelt, da die Basis der Theorie bislang rein auf korrelativen und nicht etwa entwicklungsbezogenen Daten beruht.

4.4. Limitationen des korrelativen Zugangs

Die größte Limitation aller vorgestellten Arbeiten liegt in ihrer korrelativen Natur. So wurden zwar anteilig längsschnittliche Studiendesigns gewählt (Janke et al., 2016) oder ökologisch valide Gruppenvergleiche vorgenommen (Janke & Dickhäuser, 2016), entscheidende Fragen nach der Kausalität der Zusammenhänge bleiben allerdings noch offen. Diesbezüglich ist zunächst einmal festzustellen, dass kausale Wirkzusammenhänge zumindest für die Betrachtung der Fragestellung nach dem strukturellen Selbstbezug von

Zielorientierungen nicht zwingend erforderlich sind. Hier scheint ein Nachweis des direkten Zusammenhangs von Zielorientierungen zu definierenden Aspekten intrinsischer und extrinsischer Ziele hinreichend. Dieser Nachweis erfolgte durch den Rückbezug der Lernzielorientierung auf psychologische Grundbedürfnisse als zentrale intrinsische Motivatoren sowie durch den Bezug leistungszielorientierungsdefinierender Grunddimensionen zur persönlichen normativen Bezugsnormorientierung und extrinsischen Anreizsystemen. Auch die Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Lebenszielen belegen den direkten Bezug zu weiteren Motiven intrinsischer, respektive extrinsischer, Natur.

Im Hinblick auf die hierarchische Natur von Zielen wiegt die Limitation des korrelativen Blickwinkels etwas schwerer. Hier lässt sich zwar theoriegeleitet vermuten, dass sich stärker generalisierte Ziele auf schwächer generalisierte Ziele auswirken (Boekaerts et al., 2006), endgültig belegen lässt sich dies jedoch auf Basis der vorgestellten Daten nicht. Die vorliegende Dissertationsschrift lässt sich dementsprechend am besten als eine Eröffnung des Dialogs bezüglich der hierarchischen Natur menschlichen Zielstrebens sehen und weniger als Endpunkt der Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung. Dieser Blickwinkel auf die vorliegende Arbeit zeigt gleichzeitig ihren Wert für zukünftige Forschung auf und die Möglichkeit, die zugrundeliegenden Überlegungen als Startpunkt für ein weitergehendes Forschungsprogramm zu sehen.

5. Ausblick auf zukünftige Forschung

Die vorliegende Dissertationsschrift soll den Weg für ein neues hierarchisches Verständnis menschlichen Zielstrebens ebnen. Durch Einbettung von Zielorientierungen in das Theoriegebäude der Selbstbestimmungstheorie, ergeben sich dabei neue Interpretationsmöglichkeiten vergangener Forschungsarbeiten, gleichzeitig eröffnen sich

allerdings auch eine ganze Reihe neuer Fragen. Eine dieser Fragen wurde bereits angesprochen und betrifft Zielkausalitäten. Diesbezüglich stellt sich ultimativ die Frage, ob generalisierte Lebensziele sich über die Zeit theoriekonform auf kontextspezifische Zielorientierungen auswirken. Da sowohl Lebensziele als auch Zielorientierungen als zeit- und situationsstabil beschrieben werden, scheinen experimentelle Ansätze, der übliche Königsweg zur Untersuchung von Kausalitäten, eher bedingt geeignet zur Untersuchung entsprechender Wirkmechanismen. Vielmehr scheinen experimentelle Ansätze deutlich besser geeignet, um situativ stark fluktuierende Einzelziele zu manipulieren und deren Auswirkung zu untersuchen (C. Dickhäuser, Buch, & Dickhäuser, 2011; Dinger & Dickhäuser, 2013; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliott & Dweck, 1988; Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2005), als um kausale Effekte zwischen dispositionsartig verstandenen Zielkonstrukten aufzuzeigen.

Eine lohnenswerte Alternative zur experimentellen Untersuchung kausaler Mechanismen könnten Längsschnittstudien darstellen. Hier ist allerdings auch zu beachten, dass, bedingt durch die angenommene zeitliche Stabilität der betrachteten Konstrukte, recht lange Zeitspannen in den Blick genommen werden müssten. Eine zeitökonomischere Alternative könnte hier die Betrachtung kritischer Lebensphasen sein, in welchen sich motivationale Lage und Wohlbefinden durch starke Kontextveränderungen im Umbruch befinden. Diesbezüglich sind gerade Bildungsübergänge wie der Übergang vom Gymnasium auf die Universität als relevante Forschungsgelegenheiten anzusehen, da sie normative Umbruchphasen darstellen, welchen sich viele Individuen zu einem ähnlichen Zeitpunkt in ihrem Leben stellen müssen (Parker, Lüdtke, Trautwein, & Roberts, 2012). In diesen Umbruchphasen kann untersucht werden, ob Lebensziele wie erwartet die Entwicklung kontextspezifischer Zielorientierungen anstoßen. Darüber hinaus wäre es gerade in diesen Übergangsphasen

auch interessant zu beobachten, wie sich kontextgebundene intrinsische und extrinsische Initialmotive auf die Entwicklung von Zielorientierungen auswirken: Ein Beispiel für ein intrinsisches Initialmotiv wäre etwa, die eigenen Interessen im Studium zu vertiefen. Der Wunsch ein Studium zu ergreifen, welches mit hohem gesellschaftlichem Prestige assoziiert ist und gute Einkommensaussichten eröffnet, ließe sich hingegen als extrinsisches Initialmotiv beurteilen. Es wäre zu erwarten, dass Studienanfänger in Abhängigkeit von diesen Studienmotiven auch kontextgebundene Zielorientierungen entfalten (Intrinsische Initialmotive bedingen eine Lernzielorientierung; extrinsische Initialmotive bedingen eine Leistungszielorientierung).

Neben der Auswirkung gleich- oder höherrangiger Ziele auf Zielorientierungen, sollte zukünftige Forschung auch die postulierte Rolle von Zielorientierungen als Mediatoren zwischen kontextübergreifenden Lebenszielen und situierten Einzelzielen genauer in den Blick nehmen. Diese Verknüpfung aller drei Ebenen des hierarchischen Zielansatzes wurde in keiner der vorgestellten Arbeiten in den Vordergrund gestellt. Entsprechende Betrachtungen erfordern neue wissenschaftliche Ansätze mit hoher Teststärke, da davon auszugehen ist, dass der Einfluss hochgeneralisierter Ziele auf sehr situationsspezifische Ziele aufgrund der besonderen Relevanz situationsbasierter Einflussfaktoren eher gering ausfällt. Denkbar wäre zum Beispiel eine messzeitpunktintensive Mehrwellenstudie, in deren Verlauf zunächst Lebensziele und Zielorientierungen erfasst werden und dann über den Zeitraum von mehreren Wochen die persönlichen Tagesziele gemessen werden. Die Betrachtung der, in Personen geschachtelten, Einzelmessungen würde es ermöglichen, den Einfluss von Lebenszielen und Zielorientierungen auf Stabilität und Schwankung von Einzelzielen zu untersuchen.

Schlussendlich ergeben sich durch die Integration von Zielorientierungen in das theoretische Rahmengerüst der Selbstbestimmungstheorie auch neue Ansätze zur

Konzeption von intrinsischen und extrinsischen Lebenszielen. Dies betrifft besonders die in der Zielorientierungsforschung prominente Annahme, dass sich Ziele auch nach ihrer Valenz in Annäherungs- und Vermeidungsziele unterscheiden lassen (Elliot, 1999; Elliot & Covington, 2001; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Thrash, 2002; Murayama et al., 2011), welche bislang keinen Eingang in die Zielkonzeption der Selbstbestimmungstheorie gefunden hat. So werden Lebensziele ausschließlich als Annäherungs-, nicht jedoch als Vermeidungsziele formuliert, was erklärt, weshalb die Assoziationen zwischen extrinsischen Lebenszielen und Annäherungsleistungszielorientierungen in allen betrachteten Stichproben enger waren als die Zusammenhänge zwischen Lebenszielen und Vermeidungsleistungszielorientierungen. Es ist allerdings eher unwahrscheinlich, dass Annäherungslebensziele die einzige Form überdauernder Motive auf der höchsten Generalisierungsebene der Zielhierarchie darstellen. Dagegen spricht die umfassende Forschungsliteratur zu im Temperament und in der Persönlichkeit verankerten interindividuellen Unterschieden in der Fokussierung auf Annäherungs- versus Vermeidungsmotive (Crowe & Higgins, 1997; Cunningham, Raye, & Johnson, 2005; Elliot & Thrash, 2002; Eysenck, 1967; Gray, 1990; Higgins, 1998). Instanzen für mögliche Vermeidungslebensziele lassen sich recht leicht generieren: So scheint es hinsichtlich extrinsisch-materialistischer Lebensziele möglich, dass Menschen nicht nach dem Erreichen von Reichtum, wohl aber nach dem Vermeiden von Armut streben. In Hinblick auf intrinsische Beziehungsziele wäre es außerdem möglich, dass Personen nicht nur danach streben, in einer erfüllenden Beziehung zu leben, sondern auch danach streben könnten, nicht alleine leben zu müssen. Entsprechende intrinsische Vermeidungslebensziele in Bezug auf soziale Einbindung könnten erklären, weshalb sich Menschen in oberflächliche oder gar missbräuchliche Beziehungen begeben und diese auch aufrechterhalten. Für zukünftige Untersuchungen der Zusammenhänge von

Annäherungs- und Vermeidungslebenszielen mit Zielorientierungen ist anzunehmen, dass Lebensziele und Zielorientierungen mit gleicher Zielvalenz enger zusammenhängen als solche mit unterschiedlicher Zielvalenz. Gleichzeitig legen die Befunde der hier eingebundenen Arbeiten aber auch nahe, dass Lebensziele nur geringfügig mit gleichvalenten Zielorientierungen assoziiert sein werden, wenn sich diese durch einen anderen Selbstbezug auszeichnen.

6. Schlussfolgerung

Ziel dieser Dissertationsschrift war es, zwei einflussreiche Theorien zu menschlicher Motivation und Zielstreben zu einem hierarchischen Zielmodell zu verdichten. Die durchgeführten Studien verdeutlichen, dass eine Lernzielorientierung als kontextspezifische Präferenz für intrinsische Ziele verstanden werden kann, die das Individuum auf den Lernprozess ausrichtet und instrumentelle Funktion für intrinsische Lebensziele aufweist. Im Gegensatz dazu lässt sich eine Leistungszielorientierung als kontextspezifische Präferenz für extrinsische Ziele verstehen, die das Individuum auf das Erbringen von Leistung ausrichtet und instrumentelle Funktion für extrinsische Lebensziele hat. Diese Neukonzeption von Zielorientierungen erlaubt die Generalisierung bestehender Forschung aus der Selbstbestimmungstheorie auf andere Zieltheorien und die kritische Prüfung bestehender Zieltaxonomien. Gleichzeitig wirft die neue Perspektive auch neue Fragen auf, beispielsweise zur Kausalität von Zielzusammenhängen und der Valenz von Lebenszielen. Das Ende des Weges hin zu einem umfassenden Verständnis menschlichen Zielstrebens ist also noch lange nicht gegangen. Die ersten Indizien sprechen allerdings dafür, dass Menschen aus sich selbst heraus bestrebt sind für ihre (intrinsischen) Lebensziele zu lernen. Der römische Philosoph Lucius Annaeus Seneca scheint also sehr treffsicher den Wunsch vieler Menschen zu formulieren, wenn er fordert, dass für das Leben und nicht etwa ausschließlich für die Schule gelernt werden solle.

7. Literaturverzeichnis

- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. (pp. 327-348). Hillsdale, NJ England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Arkes, H. R. (1978). Competence and the maintenance of behavior. *Motivation and Emotion*, 2, 201-211. doi: 10.1007/BF00993040
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278. doi: 10.1348/000709902158883
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational Basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068. doi: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Benning, K., Praetorius, A. K., Janke, S., Nitsche, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2016). Das Lernen im Fokus: Zur unterrichtlichen Umsetzung einer Lernzielstruktur. *Unveröffentlichtes Manuskript*.
- Bieg, S., Reindl, M., & Dresel, M. (2016). The relation between mastery goals and intrinsic motivation among university students: a longitudinal study. *Educational psychology*, 36, 1-14. doi: 10.1080/01443410.2016.1202403

- Boekaerts, M., de Koning, E., & Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist, 41*, 33-51. doi: 10.1207/s15326985ep4101_5
- Bong, M., Woo, Y., & Shin, J. (2013). Do students distinguish between different types of performance goals? *The Journal of Experimental Education, 81*, 464-489. doi: 10.1080/00220973.2012.745464
- Breland, B. T., & Donovan, J. J. (2005). The role of state goal orientation in the goal establishment process. *Human Performance, 18*, 23-53. doi: 10.1207/s15327043hup1801_2
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this "We"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 83-93. doi: 10.1037/0022-3514.71.1.83
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 750-762. doi: 10.1037/0022-3514.91.4.750
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*, 241-252. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.241
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology, 104*, 726-742. doi: 10.1037/a0028613
- Crowe, E., & Higgins, E. T. (1997). Regulatory focus and strategic inclinations: Promotion and prevention in decision-making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 69*, 117-132. doi: 10.1006/obhd.1996.2675

- Cunningham, W. A., Raye, C. L., & Johnson, M. K. (2005). Neural correlates of evaluation associated with promotion and prevention regulatory focus. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 5, 202-211. doi: 10.3758/CABN.5.2.202
- Day, E. A., Radosevich, D. J., & Chasteen, C. S. (2003). Construct-and criterion-related validity of four commonly used goal orientation instruments. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 434-464. doi: 10.1016/S0361-476X(02)00043-7
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115. doi: 10.1037/h0030644
- Deci, E. L. (1976). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142. doi: 10.1111/1467-6494.ep9406221281
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27. doi: 10.3102/00346543071001001
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation*. (pp. 237-288). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. (pp. 3-33). Rochester, New York US: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49, 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49, 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942. doi: 10.1177/0146167201278002
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346. doi: 10.1080/00461520.1991.9653137
- Dickhäuser, C., Buch, S. R., & Dickhäuser, O. (2011). Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts. *Learning and Instruction*, 21, 152-162. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.01.002
- Dickhäuser, O., Dinger, F. C., Janke, S., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2016). A prospective correlational analysis of achievement goals as mediating constructs linking distal motivational dispositions to intrinsic motivation and academic achievement. *Learning & Individual Differences*, 50, 30-41. doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.020

- Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A. K., & Dresel, M. (2016). Effects of teachers' reference norm orientations on students' implicit theories and academic self-concepts. *Unveröffentlichtes Manuskript*.
- Dickhäuser, O., & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*, 41-55.
- Dinger, F. C., & Dickhäuser, O. (2013). Does implicit theory of intelligence cause achievement goals? Evidence from an experimental study. *International Journal of Educational Research*, 61, 38-47. doi: 10.1016/j.ijer.2013.03.008
- Dinger, F. C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, 90-101. doi: 10.1016/j.lindif.2013.09.005
- Duda, J. L. (1988). The relationship between goal perspectives, persistence and behavioral intensity among male and female recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106. doi: 10.1080/01490408809512180
- Duda, J. L. (2005). Motivation in sport. The relevance of competence and achievement goals. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 318-335). New York: The Guilford Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3

- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York, NY, US: Guilford Publications.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliot, A. J., & Covington, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 73-92. doi: 10.1023/A:1009009018235
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.461
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644. doi: 10.1037/0022-3514.76.4.628
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi: 10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.549
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Thrash, T. M. (2002). The need for competence. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 361-387). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*, 613-628. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.613
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*, 632-648. doi: 10.1037/a0023952
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 804-818. doi: 10.1037//0022-3514.82.5.804
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.5
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping, 24*, 167-178. doi: 10.1080/10615806.2010.488723
- Eysenck, H. J. (1967). *The Biological Basis of Personality*. New Brunswick: Transaction publishers.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational psychology, 83*, 187-194. doi: 10.1037/0022-0663.83.2.187
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition & Emotion, 4*, 269-288. doi: 10.1080/02699939008410799
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining

- interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295. doi: 10.1037/0022-3514.73.6.1284
- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915. doi: 10.1037/0022-3514.65.5.904
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13(12), 673-685. doi: 10.1037/h0047884
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion*, 1, 283-329. doi: 10.1007/BF00992538
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60381-0
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359-388. doi: 10.1007/s10648-011-9155-x
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior : an introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Janke, S., & Dickhäuser, O. (2016). Learning for life: Achievement goal orientations as situated agents for life aspirations. *Unveröffentlichtes Manuskript*.
- Janke, S., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47, 184-194. doi: 10.1016/j.tate.2015.01.009
- Janke, S., Nitsche, S., Praetorius, A. K., Benning, K., Fasching, M., Dresel, M., & Dickhäuser, O. (2016). Deconstructing performance goal orientations: The merit of a dimensional approach. *Unveröffentlichtes Manuskript*.

- Kasser, T., & Ahuvia, A. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology, 32*, 137-146. doi: 10.1002/ejsp.85
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 410-422. doi: 10.1037/0022-3514.65.2.410
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 280-287. doi: 10.1177/0146167296223006
- Klusmann, U., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2005). Intrinsic and extrinsic personal goals: Reliability and validity of a German translation of the Aspirations Index. *Diagnostica, 51*, 40-51. doi: 10.1026/0012-1924.51.1.40
- Linnenbrink, E. A. (2004). Person and context: Theoretical and practical concerns in achievement goal theory. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 13: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (pp. 159-184). Oxford: Elsevier.
- Lüftenegger, M., Klug, J., Harrer, K., Langer, M., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Students' achievement goals, learning-related emotions and academic achievement. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00603
- Lüftenegger, M., van de Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). Promotion of students' mastery goal orientations: does TARGET work? *Educational Psychology, 34*, 451-469. doi: 10.1080/01443410.2013.814189
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*, 370-396. doi: 10.1037/h0054346
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.

- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1976). *The achievement motive*. Oxford, England: Irvington.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523. doi: 10.1037/0022-0663.80.4.514
- Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2014). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 650-666. doi: 10.1111/bjep.12055
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.77
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50, 387-391. doi: 10.1016/j.paid.2010.10.029
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Friedman, R. (2012). Achievement goals. In R. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 191-207). New York: Oxford University Press.
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, 103, 238-256. doi: 10.1037/a0021948

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328
- Parker, P. D., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Roberts, B. W. (2012). Personality and relationship quality during the transition from high school to early adulthood. *Journal of personality*, 80, 1061-1089. doi: 10.1111/j.1467-6494.2012.00766.x
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102, 35-58.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128-150. doi: 10.1037/0021-9010.92.1.128
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104. doi: 10.1006/ceps.1999.1017
- Praetorius, A.-K., Nitsche, S., Janke, S., Dickhäuser, O., Drexler, K., Fasching, M., & Dresel, M. (2014). Here today, gone tomorrow? Revisiting the stability of teachers' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 379-387. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.10.002
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T., & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344. doi: 10.1207/s15327957pspr0304_3

- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology, 95*, 375-392. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.375
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction, 20*, 30-46. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.01.001
- Rheinberg, F. (1983). Achievement evaluation: A fundamental difference and its motivational consequences. *Studies in Educational Evaluation, 9*, 185-194. doi: 10.1016/0191-491X(83)90026-3
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*, 761-774. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*, 397. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M., Bernstein, J. H., & Warren Brown, K. (2010). Weekends, work, and well-being: Psychological need satisfactions and day of the week effects on mood, vitality, and physical symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*, 95-122. doi: 10.1521/jscp.2010.29.1.95
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*, 319-338. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_03
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170. doi: 10.1007/s10902-006-9023-4
- Schmuck, P., Kasser, T., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationship to well-being in German and US college students. *Social Indicators Research*, 50, 225-241. doi: 10.1023/A:1007084005278
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 93-99. doi: 10.1024/1010-0652.18.2.93
- Seneca, L. A. (1965). *Ad Lucilium epistulae morales* (Vol. 1). Oxford, England: Clarendon Press.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97, 320-336. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.320
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486. doi: 10.1177/0146167203261883
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121-139. doi: 10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f

- Sins, P. H., van Joolingen, W. R., Savelsbergh, E. R., & van Hout-Wolters, B. (2008). Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relations between students' achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 58-77. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.12.004
- Spinath, B., & Steinmayr, R. (2012). The roles of competence beliefs and goal orientations for change in intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1135-1148. doi: 10.1037/a0028115
- Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: The role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, 13, 403-422. doi: 10.1016/S0959-4752(02)00014-2
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern-und Leistungsmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Urduan, T., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243. doi: 10.3102/00346543065003213
- Urduan, T., & Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of educational psychology*, 98, 354-365. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.354
- Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J., & Soenens, B. (2006). Materialistic values and well-being among business students: Further evidence of their detrimental effect. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2892-2908. doi: 10.1111/j.0021-9029.2006.00134.x
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31. doi: 10.1207/s15326985ep4101_4

- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist, 49*, 153-174. doi: 10.1080/00461520.2014.928598
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 246-260. doi: 10.1037/0022-3514.87.2.246
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development, 76*, 483-501. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00858
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion, 34*, 333-353. doi: 10.1007/s11031-010-9188-3
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333. doi: 10.1037/h0040934
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.236

8. Appendix

Appendix A:

Janke, S., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47, 184-194. doi: 10.1016/j.tate.2015.01.009

Aus urheberrechtlichen Gründen ist das Manuskript nicht dieser Datei beigelegt. Es ist bei Teaching and Teacher Education publiziert und über den folgenden Link zugänglich:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15000104>

Appendix B:

Janke, S., Nitsche S., Praetorius, A. K., Benning, K., Fasching, M., Dresel, M. & Dickhäuser, O. (2016). Deconstructing Performance Goal Orientations: The Merit of a Dimensional Approach. *Revidiertes Manuskript bei Learning and Individual Differences zur Veröffentlichung eingereicht.*

Aus urheberrechtlichen Gründen ist das Manuskript nicht dieser Datei beigelegt. Es ist inzwischen unverändert bei Learning and Individual Differences publiziert und über den folgenden Link zugänglich:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608016301571>

Appendix C:

Janke, S. & Dickhäuser, O. (2016). Learning for Life: Achievement Goal Orientations as Situated Agents for Life Aspirations. *Manuskript bei Motivation and Emotion zur Veröffentlichung eingereicht.*

Learning for Life: Achievement Goal Orientations as Situated Agents for Life Aspirations

Stefan Janke^a & Oliver Dickhäuser^a

^aDepartment of Psychology, University of Mannheim, D-68131 Mannheim, Germany

Correspondence concerning this article should be addressed to Stefan Janke (Phone: +49 (0)621 181 1936; Fax: +49 (0)621 181 2206; e-mail: stefan.janke@uni-mannheim.de).

Additional author is Oliver Dickhäuser (Phone: +49 (0)621 181 2208; Fax: +49 (0)621 181 2206; e-mail: oliver.dickhaeuser@uni-mannheim.de).

Abstract

Building on Self-Determination-Theory, we investigate the association between achievement goal orientations and broader life goals. We assume that intrinsic life aspirations (striving for self-actualization and personal growth) predict the strength of learning goal orientation and that extrinsic life aspirations (striving for fame, wealth, and recognition) predict the strength of performance goal orientations. A set of three studies in different achievement-related contexts ($n_{\text{Study1a}} = 313$ university students; $n_{\text{Study1b}} = 294$ teachers; $n_{\text{Study1c}} = 209$ soccer players) empirically supports these hypotheses. In Study 2, we found that university students in study programs linked to materialistic values (financial sciences; $n = 147$ students) report a stronger performance approach goal orientation, while students in study programs linked to idealistic values (social sciences; $n = 189$ students) reported a stronger learning goal orientation. This effect is mediated via differing life aspirations of the students. The overall result pattern indicates that life aspirations are part of the stable foundation of achievement goal orientations.

Keywords: Achievement goals, Life Aspirations, Goal Orientations, Self-Determination Theory

Introduction

Achievement goal orientations (i.e., the tendency to strive for particular aims in achievement related situations) are known for influencing achievement related outcomes (e.g., intrinsic motivation, test anxiety or performance) in a broad set of contexts like school (Meece, Anderman, & Anderman, 2006), sports (Duda, 2005) or at work (Butler, 2007; Parker, Martin, Colmar, & Liem, 2012). Typically, they are seen as at least partly stable over time (Fryer & Elliot, 2007). The aspects of achievement goal orientations that remain stable across different situations have, in turn, often been ascribed as being grounded in more general aspects of achievement motivation like the academic self-concept or fear of failure (Dinger, Dickhäuser, Spinath, & Steinmayr, 2013; Elliot & Church, 1997). However, this focus on achievement related dispositions ignores the possibility that achievement goal orientations might also be rooted in broader motives that influence human goal striving in a set of contexts, including but not limited to achievement situations. Here, we aim for the conceptualization of a hierarchical model of human goal striving that explains how achievement goal orientations are linked to broader life aspirations as conceptualized within Self-Determination Theory (Kasser & Ryan, 1993, 1996). Thereby, we compare two theoretical approaches on the exact nature of the relationship between achievement goal orientations: The goal dynamic approach, which states that achievement goal orientations could serve diverging life aspirations (Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens, & Mouratidis, 2014), as well as the instrumentality approach, which states that particular achievement goal orientations are clearly linked to particular life aspirations. Lastly, we provide empirical evidence that supports the instrumentality approach and, thus, strengthens the assumption that achievement goal orientations function as situated agents of broader life aspirations. In the following sections, we will explain why we assume that this particular model is more accurate

than goal dynamics when it comes to explaining the association between achievement goal orientations and life aspirations.

A Hierarchical Perspective on Achievement Goal Orientations

In this whole article, we will focus on the relationship between different human goals and aspirations that are situated on different tiers within a goal hierarchy. When we refer to goal hierarchies, we actually mean the differentiation of goals with regard to the degree of generalizability that characterizes the corresponding goal conceptualization. For instance, a goal that is only applicable to a very specific situation would be on a lower tier of the goal hierarchy than a motive that affects goal striving within a broad set of situations. The idea behind this approach is that goals on a lower tier of the hierarchy are linked to goals on a higher tier of the hierarchy. This means that higher-order goals can be considered as reasons behind goal pursuit in more specific situations (Boekaerts, de Koning, & Vedder, 2006).

Singular achievement goals represent the lowest tier of goal striving within achievement goal research. They are typically differentiated by their goal content into learning or mastery goals (i.e., striving for skill development) and performance goals (i.e., striving for performance demonstration; Elliot, 2005; Elliott & Dweck, 1988; Murayama, Elliot, & Friedman, 2012). While this differentiation has become almost universal, theoretical expansions have introduced additional goal types and goal defining dimensions to achievement goal research (Elliot & McGregor, 2001; Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011). Even though no clear consensus on the superiority of any goal model has emerged just yet, most researchers at least agree on the importance of three different achievement goals resulting from a combination of goal content and goal valence (with the latter meaning an approach versus avoidance focus; Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996): While learning goals are solely conceptualized as approach goals in this so called trichotomous model of achievement goals, performance goals are differentiated alongside their goal valence into performance approach goals and performance avoidance goals (Elliot, 1999). This distinction

helps to explain previous empirical findings linking performance goals to adaptive as well as maladaptive patterns of learning. In more detail, research confirms that especially an avoidance goal valence within performance goals leads to negative outcomes in achievement related situations like anxiety and loss of interest while an approach goal valence often leads to more adaptive outcomes like persistence and good performance (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997). Singular achievement goals are highly situated and unstable, thus, they are also referred to as “states” (Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007) or the micro-approach to achievement goal striving (Vansteenkiste, Lens, et al., 2014). These singular achievement goals are situated in very clearly defined achievement situations and can, thus, be experimentally induced (for exemplary studies, see Dickhäuser, Buch, & Dickhäuser, 2011; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliott & Dweck, 1988).

Moving up to a higher tier within the hierarchical approach on human goal striving, we can distinguish singular achievement goals from achievement goal orientations. Achievement goal orientations have been described as omnibus constructs (Murayama et al., 2012), meaning that they consist of several factors that form a specific mind-set (e.g., attitude toward failure and improvement, implicit theories). This mind-set, in turn, constitutes a stable preference for certain types of achievement goals. In other words, achievement goal orientations might be seen as dispositional main antecedents for singular achievement goals (Breland & Donovan, 2005; Payne et al., 2007) or the macro-approach to achievement goal striving (Vansteenkiste, Lens, et al., 2014). Empirical data suggests that these achievement goal orientations are at least partly stable over time (Fryer & Elliot, 2007; Muis & Edwards, 2009). However, they are still limited to a specific context, that is, achievement situations. Thus, achievement goal orientations do not constitute the highest tier within the hierarchy of human goal striving. This becomes evident if we consider broader life aspirations.

According to Self-Determination-Theory, life aspirations can be classified into sets of motives, which in turn can be characterized as more or less bound to the self (Kasser & Ryan, 1993, 1996). Thereby, motives characterized by the striving for inherent human needs like autonomy, competence or relatedness are referred to as intrinsic life aspirations, while motives characterized by the striving for external motivators like fame, wealth and recognition are called extrinsic life aspirations. All life aspirations are meant to affect humans in a broad set of contexts (work, leisure, school, etc.) and are, thus, neither situation- nor context-specific. In line with the assumption that higher-order goals serve as reasons behind more specific goal striving (Boekaerts et al., 2006), we assume that life aspirations and achievement goal orientations are interrelated. For example, it seems plausible that achievement and learning itself opens pathways to important aims like a raise in pay for one's job or the acquisition of knowledge that is crucial for personal growth.

Two lines of reasoning seem to be plausible when it comes to the nature of the relationship between life aspirations and achievement goal orientations: The first perspective would be that all three previously described achievement goal orientations can serve different life goals. This perspective is called goal dynamics (Vansteenkiste, Lens, et al., 2014). In contrast, the second perspective challenges this theory by assuming that achievement goal orientations are differentially tied to life aspiration. More specifically, achievement goal orientations are meant to provide the necessary focus on learning and performance to achieve broader motives. Thus, achievement goal orientations could be considered as situated agents for specific life aspirations. This assumption is covered within a model that we will refer to as goal instrumentality. We will elaborate on both approaches, starting with goal dynamics.

The Goal Dynamics Approach

The theoretical foundation of goal dynamics is the assumption that *reasons* for achievement goal striving can be separated from *aims* for achievement goal striving (Vansteenkiste, Lens, et al., 2014). Thereby, autonomous versus controlled reasons are

conceptualized in the tradition of Self-Determination Theory and indicate the causal motives behind goal striving, whereas learning versus performance aims are conceptualized in the tradition of achievement goal research and indicate the direction of goal striving. Moreover, pursued aims are seen as orthogonal and, thus, independent from the underlying reason behind the goal striving. For example, learning goals could be pursued due to intrinsic reasons like self-actualization as well as extrinsic reasons such as the belief that learning new skills will help in becoming rich. This claim could be supported for singular achievement goals in a set of correlational studies within the populations of athletes (Michou, Vansteenkiste, Mouratidis, & Lens, 2014; Vansteenkiste, Mouratidis, & Lens, 2010; Vansteenkiste, Mouratidis, Van Riet, & Lens, 2014) as well as students (Gaudreau, 2012; Vansteenkiste, Smeets, et al., 2010).

However, most studies have only investigated one particular goal content type like performance approach goals (e.g. Vansteenkiste, Mouratidis, et al., 2010; Vansteenkiste, Smeets, et al., 2010), which makes it rather difficult to assess the core assumption of independence of reasons and aims. Moreover, the result pattern of the studies that investigated different achievement goals simultaneously indicated that some reasons were more prominent within certain goal types: For example, Gaudreau (2012) found that learning goals were more often adopted due to intrinsic reasons than performance goals. While this pattern was not present in a more recent study by Michou et al. (2014), the researchers found that performance approach goals were more strongly associated to extrinsic reasons than learning goals. In sum, the assumption by Vansteenkiste, Lens, et al. (2014) that reasons for human goal striving can simply be “dissected” from aims of human goal striving does not always hold up to the empirical test. It remains possible that reasons behind achievement goals vary somewhat between situations (the study by Vansteenkiste, Mouratidis, et al., 2014 especially supports this assumption), but it also seems as if performance goals would be inherently associated to extrinsic reasons, whereas learning goals might be inherently associated to intrinsic reasons.

Even more importantly, Vansteenkiste, Lens, et al. (2014) suggested that the goal dynamics approach might be most suitable for a micro-perspective on singular achievement goals but not so much for achievement goal orientations that represent a macro-approach on achievement goal striving. This is an important notion since achievement goal orientations are characterized by a broad set of beliefs and attitudes regarding achievement (Murayama et al., 2012), which are rather dispositional and stable (Payne et al., 2007). Thus, we think that achievement goal orientations are less flexible in their instrumentality than singular achievement goals and more inherently bound to either intrinsic or extrinsic modes of self-regulation. In sum, we think that goal dynamics might explain some interesting phenomena that can be found on the lowest tier of the goal hierarchy but that this approach is not very suitable to explain relationships within higher tiers of human goal striving. We think that such associations are better addressed by goal instrumentality.

The Instrumentality Approach

The core assumption of goal instrumentality is that achievement goal orientations serve as context-bound agents for broader life aspirations. In more detail, we assume that intrinsic life aspirations are inherently linked to a learning goal orientation. In contrast, extrinsic life aspirations are meant to facilitate a performance (approach) goal orientation. These assumptions can be derived from past reflections on the nature of achievement goal orientations: All achievement goal orientations are founded in the human striving for competence (Elliot, 2005) but they differ in the way competence is typically defined by the individual (Elliot, McGregor, & Thrash, 2002). Individuals adopting a learning goal orientation tend to focus on the enhancement of competence. This focus on skill development is directly linked to personal growth itself and, thus, to the intrinsic aim for self-actualization (Niemic, Ryan, & Deci, 2009; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Additionally, researchers have suspected that a learning goal orientation is also characterized by an intrapersonal evaluation standard, which means that individuals actually compare their past performance

with their present achievements to evaluate their competence (Elliot & McGregor, 2001). This further highlights the possibility that a learning goal orientation is deeply rooted within the self and reflects personal standards that the individual tries to attain. Empirical research has also shown that students that perceive their parents as endorsers of intrinsic life aspirations also report a higher degree of learning goals in school than students with parents who do not promote such motives (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, Michou, & Soenens, 2013). In contrast, individuals who adopt a performance approach goal orientation tend to focus on the demonstration of their abilities in order to evaluate their own competencies (Elliot, 2005). Thereby, they rely on a normative evaluation standard (i.e., comparing ones' present performance with the performance of other competitors; Elliot et al., 2002), which places their focus on the standards of others. Thus, a performance goal orientation can only occur when other individuals and, thus, external forces are present. This also explains why performance goal orientations can be induced by enhancing the competition between individuals rather than their collaboration (Meece et al., 2006; Wolters, 2004).

In sum, past theoretical and empirical works suggest that achievement goal orientations are differentially linked to the self. A learning goal orientation, on the one hand, is strongly tied to intrinsic values, while a performance approach goal orientation, on the other hand, is at least partly characterized by a strong focus on externally defined standards. We also think that these differential characteristics of achievement goal orientations correspond with their instrumentality for the attainment of life aspirations that are either bound to the self or external aims. We assume that individuals who value self-actualization and personal growth should be highly motivated to enhance their capabilities due to their long-term goals of fulfilling own potential. Thus, it seems likely that those individuals might adopt a learning goal orientation in achievement related situations in order to acquire necessary skills for their long-term goals. In other words, the adoption of a learning goal orientation has a high instrumental value for the attainment of intrinsic life goals. On a related note, individuals that

adopt extrinsic life aspirations want to be recognized and wealthy. In most westernized countries it is important to outperform others in order to achieve these long-term goals. For example, if you want to be a rich business tycoon, you have to succeed in a highly competitive business world. If you want to become famous as an actor, you have to outperform others on stage. Thus, a performance approach goal orientation is supposed to have a high instrumental value for the ultimate goal to fulfill extrinsic life aspirations.

The empirical evidence of the assumed instrumentality of achievement goal orientations is rather scarce. In addition to the aforementioned study on the relationship between parents' goal endorsement and students' learning goal orientation (Mouratidis et al., 2013), we only know of one other study investigating the relationship between broader aspirations and achievement goal orientations: Ku, Dittmar, and Banerjee (2012) were able to show that materialism in teenagers was negatively predictive for the strength of learning goal endorsement and positively predictive for the strength of performance approach goal endorsement. Besides this line of research, the research on associations of achievement goal orientations to achievement related outcome variables can further strengthen our assumptions on instrumentality. This research shows that a learning goal orientation is positively linked to outcome variables that indicate intrinsic value like intrinsic task motivation, while a performance approach goal orientation is typically unrelated to such variables (Dinger et al., 2013; Harackiewicz et al., 1997). Performance, in contrast, was often associated with a performance approach goal orientation but not so often with a learning goal orientation (Dinger et al., 2013; Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 1997). These findings make it likely that a learning goal orientation can be instrumental for the broader aim to achieve objectives with intrinsic value while a performance approach goal orientation seems to come in handy for the attainment of objectives with extrinsic value, such as the acquisition of fame or money through outperforming others.

In conclusion, we consider achievement goal orientations as agents of broader life aspiration within achievement related contexts. This means that achievement goal orientations are context specific and thus situated on an intermediary tier of human goal striving in terms of the hierarchical approach to human goal striving. Achievement goal orientations are not as broad and generalizable as life aspirations, but they are also not limited to one specific situation like singular goals. While they affect achievement goals (Payne et al., 2007), they might be affected by broader life aspirations (Ku et al., 2012; Mouratidis et al., 2013).

Two open questions remain for the subsequent examination of the expected relationships between life aspirations and achievement goal orientations: a) How does goal valence influence the relationship between life aspirations and performance avoidance goal orientations and b) How strong is the relationship between life aspirations and achievement goal orientations supposed to be? We will elaborate on these questions in the following two sections.

Additional Notes on Performance Avoidance Goal Orientations

Goal research in the tradition of Self-Determination Theory typically conceptualized intrinsic as well as extrinsic goals as approach goals and has not introduced avoidance goal valence to differentiate intrinsic and extrinsic goals further. Thus, we think that achievement goals characterized by an approach goal valence would be more comparable to goal conceptualizations within Self-Determination Theory than achievement goals with an avoidance goal valence. However, since most researchers involved in achievement goal approach research agree on the relevance of performance avoidance goal orientation for human goal striving within achievement related situations (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011), we are also interested in the relationship of life aspirations to this instance of achievement goal orientations. Since performance avoidance goal orientations are founded in the same goal content or evaluation standard as performance approach goal orientations (Elliot et al., 2002), we suspect that they

might also be associated to extrinsic life aspirations. However, we also assume that this relationship is weaker than the relationship between extrinsic life aspirations and approach goal orientations due to the higher similarity of both goal conceptualizations regarding their goal valence.

Strength of Assumed Associations

When it comes to the question of effect sizes, we can make some presumptions regarding the strength of the expected relationship between life aspirations and achievement goal orientations. Thereby, we assume that the component of achievement goal orientations that is stable over time might be (at least partially) grounded in stable life aspirations. Therefore, the relationship between the two constructs would have to be bound to the typically observed stability coefficients reported for achievement goal orientations. Empirical data suggests that the retest-stability of achievement goal orientations within short time spans (in between one to four months) reaches values between $r_{tt} = .55$ and $r_{tt} = .76$ on average (Fryer & Elliot, 2007; Muis & Edwards, 2009). When we take these short-term stability coefficients as estimations for the dispositional part of the construct, correlations between achievement goal orientations and life aspiration would be bound by these coefficients. Thus, we would guess that the explained variance by life aspirations would be limited to about 58 percent of the total variance of achievement goal orientations. However, we cannot define a lower bound of the expected effect size, since other trait-like constructs including general achievement motivation, implicit theories of intelligence and fear of failure might also be associated to the dispositional part of achievement goal orientations (Dinger et al., 2013; Elliot & Church, 1997).

Research Question

In the previous sections, we provided the theoretical foundation for a hierarchical understanding of human goal striving that directly connects achievement goal orientations to broader life aspiration. We postulate that different achievement goal orientations diverge in

their instrumentality for the attainment of particular classes of life aspirations. In more detail, we assume that intrinsic life aspirations would be associated to a learning goal orientation, while extrinsic life aspirations would be linked to a performance approach goal orientation. We also assume that a performance avoidance goal orientation would be linked to extrinsic life aspirations even though this relationship might be weaker than the association between extrinsic life aspirations and a performance approach goal orientation. We investigated the assumed relationships within two subsequent steps: In a first step (studies 1a – 1c), we tested whether intrinsic life aspirations are indeed predictive for the strength of a learning goal orientation and whether extrinsic life aspirations are predictive for the strength of a performance approach goal orientation within three different samples (students, teachers, soccer players). In the second step (study 2), we investigated whether initial differences in life aspirations due to self-selection in different contexts are suitable to explain differences in achievement goal orientations. Thereby, we compared students in different study programs in their life aspirations and achievement goal orientations.

Study 1

In the first set of studies, we investigated the relationship between life aspirations and achievement goal orientations within three different populations (teachers, students, soccer players) that have often been investigated within achievement goal research in the past. Participants from all three populations focus on different achievement related tasks in their daily life: Students are mostly focused on academic tasks (Meece et al., 2006), teachers on working tasks related to teaching (Butler, 2007; Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010) and athletes on tasks related to athletic competition (Duda, 2005). While the achievement related tasks may differ, we assume that the association between life aspirations and achievement goal orientations are the same for all three populations. Thereby, we expect the strength of intrinsic life aspirations to be positively predictive for the strength of learning goal orientations. In contrast, we assume that the strength of extrinsic life aspirations to be

positively predictive for the strength of both performance goal orientations. However, we expect that extrinsic life aspirations are more strongly associated to performance approach goal orientations than to performance avoidance goal orientations.

We assessed the relationships between life aspirations and achievement goal orientations with multiple regression analyses in all three samples. Thereby, we calculated the effects of both life aspirations on the three measured achievement goal orientations simultaneously to assess their respective statistical effect.

Study 1a

Method

Participants and Procedure

We sampled 313 German university students enrolled in social sciences programs (76.4% female, mean age of 23.5 years; $SD = 5.8$ years) using an online survey. The participants had studied for 3 to 4 semesters on average ($M = 3.3$ semesters; $SD = 2.5$ semesters). The survey was distributed via online newsgroups and mailing lists. Participants were assured that their responses would remain confidential and would be used for scientific purposes only.

Measures

Life Aspirations were assessed with the German version of the Aspiration Index (Klusmann, Trautwein, & Lüdtke, 2005). This instrument consists of seven subscales that reflect either intrinsic or extrinsic life aspirations. The subscales that indicate extrinsic life aspirations are *fame*, *wealth* and *image*. In contrast, the subscales *personal growth*, *relationships*, *community*, as well as *health* represent intrinsic life aspirations. However, Klusmann et al. (2005) found that the subscale measuring personal striving for health could be characterized as an intrinsic as well as an extrinsic life aspiration. In preliminary analyses, we found the same pattern in our sample: The aspiration for health was very closely linked to the extrinsic life aspiration to maintain a positive image ($r = .31, p < .001$), which was the second

highest correlation of this particular subscale with another subscale. This pattern might indicate that the striving for health can be adopted for reasons of personal well-being as well as external pressures founded in the social desirability to look young and athletic. In conclusion, we decided to exclude this particular subscale from our analyses due to its high ambiguity. Thus, intrinsic life aspirations as well as extrinsic life aspirations were both indicated by three subscales in our analyses. Each of these subscales consisted of five items indicating different aspects of the particular aspiration. A sample item for the subscale personal growth (intrinsic life aspiration) is *“It is an important life goal for me to decide what to do for myself rather than subject myself to the constraints of life”*, while *“It is an important life goal for me to be rich”* represents the subscale wealth as an example for extrinsic life aspirations. The combined general scales for intrinsic life aspirations as well as extrinsic life aspirations showed sufficient internal consistencies ($\alpha_{\text{intrinsic aspirations}} = .81$, $\alpha_{\text{extrinsic aspirations}} = .90$)¹.

Achievement goal orientations were measured with a well validated German self-report questionnaire (“Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation”; SELMO; Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne, & Dickhäuser, 2002), which is very commonly used within studies in German populations (e.g., Dinger et al., 2013; Schwinger & Stiensmeier - Pelster, 2011; Spinath & Steinmayr, 2012). The measure consists of subscales for learning goal orientation (e.g., *“At university, it is my goal to learn as much as possible”*), performance

¹ The principal component analyses by Klusmann et al. (2005) support the view that the subscales can be clustered into two general factors representing intrinsic and extrinsic life aspirations. This notion was supported by preliminary confirmatory factor analyses with Mplus Version 7.1 (Muthén & Muthén, 1998-2012) in which a solution with two corresponding second-order factors fitted the data sufficiently; $\chi^2 (395; n = 313) = 1013.76$, $p < .001$, $RMSEA = .07$, $CFI = .94$, $TLI = .93$; estimator = WLSMV. We found it justifiable to use computed sum scores for both general factors since we were more interested in the general level of intrinsic versus extrinsic life aspirations than in the specific subscales.

approach goal orientation (sample item: “*At university, it is my goal to show that I am good at something*”), and performance avoidance goal orientation (sample item: “*At university, it is my goal to conceal if I know less than others*”). Learning goal orientation ($\alpha = .79$) and performance avoidance goal orientation ($\alpha = .91$) are indicated by eight items, while performance approach goal orientation is indicated by seven items ($\alpha = .80$).

The items of the achievement goal orientations measure as well as of the Aspiration Index were both measured with a Likert-type scale ranging from 1 (*total disagreement*) to 7 (*total agreement*). Descriptives are depicted in *table 1*. The initial zero-order correlations between all variables are depicted in *table 2*.

--- Insert Table 1 about here ---

Results

A multiple regression analysis showed that life aspirations are indeed predictive for the strength of the learning goal orientation; $F(2, 310) = 24.61, p < .001, R^2 = .14$. Intrinsic life aspirations proved to be significantly positively associated to the strength of a learning goal orientation ($\beta = .37, p < .001$), while extrinsic life aspirations were not significantly associated to this outcome variable as expected ($\beta = -.08, p = .125$). Life aspirations were also significantly predictive for the strength of the performance approach goal orientation; $F(2, 310) = 53.60, p < .001, R^2 = .26$. This time only extrinsic life aspirations showed a significant positive association to performance approach goal orientation ($\beta = .50, p < .001$), while intrinsic life aspirations were not significantly associated to this outcome variable ($\beta = .07, p = .147$). The last regression analysis showed that life aspirations were also predictive for performance avoidance goal orientation even though the amount of explained variance was considerably smaller than for the performance approach goal orientation; $F(2, 310) = 30.90, p < .001, R^2 = .17$. Similar to the results for performance approach goal orientations, only the

strength of extrinsic life aspirations was positively predictive for performance avoidance goal orientation ($\beta = .41, p < .001$), whereas intrinsic life aspirations showed no effect ($\beta = -.06, p = .246$).

--- Insert Table 2 about here ---

Study 1b

Method

Participants and Procedure

We questioned 294 German teachers (66.7% female, mean age of 42.7 years; $SD = 11.5$ years) on their life aspirations and work related goal orientations using an online survey that was distributed via online newsgroups and mailing lists for people working in the teaching profession. The teaching experience of the participants ranged from 0 to 42 years ($M = 13.4$ years, $SD = 10.8$ years) and they were mostly employed in the secondary tracks of the German school system (83.1%). Participants were assured that their responses would remain confidential and would be used for scientific purposes only.

Measures

Life Aspirations were assessed with the same German version of the Aspiration Index by Klusmann et al. (2005) that was used in study 1a. Both intrinsic life aspirations and extrinsic life aspirations were indicated by the same 15 items as in the previous study, which were derived from 3 subscales each.

Work related goal orientations were assessed with corresponding subscales from the *goal orientation questionnaire for teachers* (Nitsche, Dickhäuser, Fasching, & Dresel, 2011). The scale measures teachers' work-related learning goal orientation with nine items (sample item: "In my vocation, I aspire to improve my pedagogical knowledge and competence") and teachers' work related performance approach goal orientation (sample item: "In my vocation, I aspire to demonstrate my students that I know more than other teachers") as well as their

work related performance avoidance goal orientation (sample item: “*In my vocation, I aspire to not show my students when I have more troubles to meet the job demands than other teachers*”) with twelve items each. While the questionnaire originally differentiates the different work related goal orientations alongside either three (learning goal orientation) or four facets (both performance goal orientations), we were only interested in the higher order factors representing work related goal orientations on a more general level. Thus, we aggregated all items to general scores as recommended by Nitsche et al. (2011).

The reliability coefficients and descriptives for all scales used in study 1b are depicted in *table 1*, while the zero-order correlations are depicted in *table 2*. The items of the achievement goal orientations measure as well as of the Aspiration Index were both measured with a Likert-type scale ranging from 1 (*total disagreement*) to 7 (*total agreement*).

Results

We found that the degree to which life aspirations were applicable to explain the variance of a work related learning goal orientation exceeded their exploratory strength in the student sample; $F(2, 291) = 33.32, p < .001, R^2 = .19$. Thereby, intrinsic life aspirations again proved to be predictive ($\beta = .43, p < .001$) in the absence of an effect of extrinsic life aspirations ($\beta = .03, p = .611$). Furthermore, life aspirations were also applicable to explain variance on work related performance approach goal orientation; $F(2, 291) = 45.69, p < .001, R^2 = .24$, and to a lower degree on work related performance avoidance goal orientation; $F(2, 291) = 21.18, p < .001, R^2 = .13$. In both cases only extrinsic life aspirations proved to be significantly predictive with $\beta = .49, p < .001$ for a work related performance approach goal orientation and $\beta = .36, p < .001$ for a work related performance avoidance goal orientation. Intrinsic life aspirations were neither predictive for a work related performance approach goal orientation ($\beta = -.03, p = .545$) nor for a work related performance avoidance goal orientation ($\beta = -.01, p = .809$).

Study 1c**Method*****Participants and Procedure***

We questioned 209 German soccer players (34.8 % female, mean age of 26.8 years; $SD = 8.7$ years) with an online survey that was distributed via mailing lists of German soccer clubs and social media. All participating soccer players played soccer on a regular basis and invested 6.23 hours on average per week ($SD = 2.52$ hours) for soccer related activities in their club, like training or attending matches. Most of them (93.8 %) played in clubs that were ranked in lower amateur leagues of the German league system and only one participant stated that he played soccer as an occupation. Therefore, we can safely say that the vast majority of our sample consisted of amateur players who played soccer as a leisure activity. All participants were assured that their responses would remain confidential and would be used for scientific purposes only.

Measures

Life Aspirations as well as *Achievement goal orientations* were measured with the same measures as in study 1a. Thereby, the self-report questionnaire measuring achievement goal orientations was slightly modified accordingly to the recommendations by Schwinger, Olbricht, and Stiensmeier-Pelster (2015) to enhance the fit of the items to the sports context in question. For example, the original item “*At university, it is my goal to show that I am good at something*” was modified to “*When playing soccer, it is my goal to show that I am good at something*”. The respective internal consistencies and descriptive statistics are depicted in *table 1* and the zero-order correlations are depicted in *table 2*.

Results

Similarly to the result pattern from our previous studies, we found that life aspirations were predictive for the strength of soccer players’ learning goal orientation; $F(2, 206) = 31.00, p < .001, R^2 = .23$. Only intrinsic life aspirations proved to be positively predictive for

the learning goal orientation ($\beta = .48, p < .001$), while no significant effect of extrinsic life aspirations could be observed ($\beta = .03, p = .596$). Moreover, life aspirations could explain variance on soccer players' performance approach goal orientation; $F(2, 206) = 37.26, p < .001, R^2 = .27$, and to a lower degree on their related performance avoidance goal orientation; $F(2, 206) = 25.93, p < .001, R^2 = .20$. Again, and in line with the previously acquired results, we found that extrinsic life aspirations ($\beta = .46, p < .001$) were positively predictive for a performance approach goal orientation. In addition, intrinsic life aspirations also predicted this achievement goal orientation ($\beta = .22, p < .001$), but extrinsic life aspirations were significantly more strongly predictive compared to intrinsic life aspirations ($z = 30.31, p < .001$; for the applied test procedures see Paternoster, Brame, Mazerolle, & Piquero, 1998). Finally, we also found that solely extrinsic life aspirations ($\beta = .44, p < .001$) were positively predictive for the strength of the performance avoidance goal orientation, while no direct effect of intrinsic life aspiration reached significance ($\beta = .07, p = .299$).

Discussion

In sum, the results of our first set of studies show that achievement goal orientations can be tied to life aspirations in a meaningful way. In line with our hypotheses derived from the goal instrumentality approach, we found that intrinsic life aspirations are almost exclusively predictive for a learning goal orientation, while extrinsic life aspirations were solely predictive for both performance goal orientations. Furthermore, a performance approach goal orientation was in all three instances more strongly associated with extrinsic (approach) life aspirations than a performance avoidance goal orientation. The result pattern of all three conducted studies is summarized in *table 3*.

--- Insert Table 3 about here ---

Study 2

In our second study, we aimed to show that individuals who choose contexts according to different life goals also differ in their goal orientations. Therefore, we investigated students studying social sciences as well as business administration and economics (labeled as financial sciences in the following text). We assumed that individuals with strong extrinsic life aspirations were more likely to enroll themselves in financial sciences due to the supposed instrumentality of these study programs for the attainment of wealth (as indicated by comparative research, e.g., Ramm, Multrus, Bargel, & Schmidt, 2014; Vansteenkiste, Duriez, Simons, & Soenens, 2006). In contrast, we expect students that enroll themselves in social sciences to be more concerned about intrinsic life aspirations, like helping the community or personal growth, since social sciences themselves have a higher focus on these issues. In sum, we expect students in the financial sciences to report higher extrinsic and lower intrinsic life aspirations than students in the social sciences. These initial group differences, however, were also meant to affect the preference for learning versus performance goals. Thus, we expected that students enrolled in financial sciences would report higher degrees of performance goal orientations and a lower degree of learning goal orientation compared to students enrolled in social sciences. Since we expect these group differences to be a direct function of the initial differences in life aspirations rather than an effect of the context itself, we also assumed that life aspirations would fully mediate the relationships between the study program and achievement goal orientations.

Method

Participants and Procedure

We questioned 336 German university students (70.2% female, mean age of 23.3 years; $SD = 3.8$ years) using an online survey that was distributed via online newsgroups and mailing lists. The participants had studied for 4 to 5 semesters on average ($M = 4.7$ semesters; $SD = 2.7$ semesters) and were enrolled in social science programs ($n = 189$; 56.3 percent of

the sample) as well as financial science programs ($n = 147$; 43.7 percent of the sample).

Participants were assured that their responses would remain confidential and would be used for scientific purposes only.

Measures

Life Aspirations as well as *Achievement goal orientations* were measured in the same way as in study 1a. The respective internal consistencies, descriptive statistics as well as zero-order correlations are depicted in *table 4*.

--- Insert Table 4 about here ---

Analysis Strategy

We investigated group differences in motivational profiles of students enrolled in the two study programs (social versus financial sciences) by applying multivariate analyses of variance (MANOVA). Thereby, we controlled for possible effects of group differences in gender, age and length of studies (semester count). Lastly, we investigated whether potential group differences in life aspirations would mediate the relationship between study program and achievement goal orientations. More specifically, we investigated whether the strength of intrinsic life aspirations would mediate the relationship between study program and learning goal orientation, and whether the strength of extrinsic life aspirations would mediate the relationship between study program and performance approach goal orientation. We applied the SPSS PROCESS macro developed by Hayes (2013), using 10,000 bootstraps to calculate the corresponding mediation models.

Results

The zero-order correlations between life aspirations and achievement goal orientations (see *table 4*) revealed a similar pattern to the relationships that we observed in the first set of studies. However, one result slightly deviated from the previously observed result pattern:

While the other studies revealed no significant associations between extrinsic life aspirations and a learning goal orientation, the corresponding correlation indicated a significant negative association between the two variables in this student sample ($r = -.18, p = .001$). However, the association to intrinsic life aspirations still proved to be considerably higher ($r = .42, p < .001$). In sum, we regard the observed associations to be rather representative for the association patterns we found in the three previously conducted studies.

During the main analyses, we found in an initial MANOVA that both student groups (financial sciences and social sciences) indeed differed in their motivational profile with regard to life aspirations as well as achievement goal orientations; *Hotellings' T* = 0.12, $F(5, 330) = 7.81, p < .001, \eta^2 = .11$. This overall group effect regarding the motivational profiles remained significant after controlling for initial differences in age, gender and length of studies between the two groups in a subsequent MANCOVA; *Hotellings' T* = 0.08, $F(5, 323) = 5.20, p < .001, \eta^2 = .07$. We depict the composition of this overall effect in *table 5*. The table shows that students enrolled in social sciences reported a higher strength of intrinsic life aspirations as well as a stronger learning goal orientation than those students enrolled in financial sciences. Furthermore, students enrolled in financial sciences reported a higher degree of extrinsic life aspirations as well as a stronger performance approach goal orientation when compared to students enrolled in the social sciences.

--- Insert Table 5 about here ---

No group differences could be found when it comes to performance avoidance goal orientations, which is an interesting finding since the strength of the performance avoidance goal orientation had been found to be positively linked to extrinsic life aspirations in all three previous studies as well as in the zero-order correlations of this sample. However, while students enrolled in financial sciences valued extrinsic life goals as well as performance

approach goals more highly than students enrolled in social sciences, they did not report a higher degree of performance avoidance goal orientation. We suspected that the lack of effect was merely a function of the (avoidance) goal valence. To investigate this notion, we extracted the parts of the variance from the measure of performance avoidance goal orientation that indicated the goal valence. We did so by calculating predicted values of a simple regression with performance avoidance goal orientation as criterion and performance approach goal orientation as predictor; $F(1, 334) = 166.43, p < .001, R^2 = .33$. These predicted values were a pure measurement of performance goal content with no information on the goal valence since they were solely characterized by shared variance of both performance goal orientations. We included the computed values into an additional ANCOVA. This analysis showed that students enrolled in financial sciences reported a higher degree of performance goal content even after controlling for age, gender and study durability; $F(1, 327) = 6.96, p = .008, \eta^2 = .02$. This supports our assumption that the lack of group effects with regard to performance avoidance goal orientation is a function of goal valence.

In a last step, we analyzed whether the initial obtained group effects regarding learning goal orientation as well as performance approach goal orientation were indirect effects resulting from group differences in life aspirations. Within the first mediation model, we used study program as predictor, intrinsic life aspirations as mediator and learning goal orientation as criterion. This mediation analysis yielded a significant indirect effect of the students' group membership; $b = -0.11$, bootstrapped 95% CI = [-0.05, -0.22]. Additionally, the direct effect of the group on learning goal orientation did not reach significance when the mediator was present, $b = -0.07$, bootstrapped 95% CI = [-0.21, 0.07].

In the second mediation model, we categorized study program as predictor, extrinsic life aspirations as mediator and performance approach goal orientation as criterion. Similar to the first mediation model, we also found a significant indirect effect of the students' group

membership; $b = 0.24$, bootstrapped 95% CI = [0.13, 0.38], but no direct effect when the mediator was present, $b = 0.07$, bootstrapped 95% CI = [-0.13, 0.27].

Discussion

Overall, the result pattern of Study 2 shows that groups differences in life goals (presumably as a result of self-selection or environmental influence) are directly associated to group differences in achievement goal orientations. In line with a hierarchical perspective on achievement goal orientations, this indicates that life aspirations might be part of the foundation of achievement goal orientations. Moreover, group differences in intrinsic life aspiration were solely associated to the strength of a performance approach goal orientation, while group differences in extrinsic life aspirations were associated to the strength of a learning goal orientation. These findings are in line with the goal instrumentality approach, which states that life goals should only affect conceptually linked achievement goal orientations since they serve as context-bound agents for the life aspiration in question.

General Discussion

We conducted four studies to support the claim that broad life aspirations are linked to context-bound achievement goal orientations. Thereby, we were able to show that intrinsic life aspirations are significantly predictive for a learning goal orientation, whereas extrinsic life aspirations are significantly predictive for both observed performance goal orientations. Moreover, extrinsic life aspirations were more strongly associated to performance approach goal orientation than to performance avoidance goal orientations. Besides one exception, no significant positive associations between intrinsic life aspirations and performance goal orientations as well as between extrinsic life aspirations and learning goal orientations emerged within our studies. We were able to show these results within different contexts (higher education, workplace and sports). The overall result pattern remained stable throughout these contexts. In sum, the degree of explained variance of life aspirations on achievement goal orientations (between 14 and 27 percent) was within the previously stated

boundaries ($R^2_{\max} = .58$) that have been set by investigations of the stability of achievement goal orientations (Fryer & Elliot, 2007; Muis & Edwards, 2009). The unexplained parts of the stable parts of achievement goal orientations (up to 31 percent) might be partly explained by contextual bound motives like fear of failure or achievement motivation (Dinger et al., 2013; Elliot & Church, 1997) and partly by measurement error.

We also investigated whether group differences in life aspirations due to assumed self-selection in study programs could sufficiently explain differences in the motivational profiles of university students in our last study. We found that students in financial sciences in fact reported higher extrinsic life aspirations as well as a stronger performance approach goal orientation compared to students in social sciences, who reported higher intrinsic life aspiration as well as a stronger learning goal orientation. Furthermore, mediation analyses supported the assumption that the found group differences in achievement goal orientations can be interpreted as effects of the group differences in life aspirations. This naturalistic study supports the view that life aspirations facilitate differential motivational patterns in achievement related contexts.

Implications

The results of our studies support the assumption of goal instrumentality, meaning that achievement goal orientations might serve as contextual agents to broader life aspirations. As the empirical findings show, a performance (approach) goal orientation might be most suitable to serve long-term extrinsic aspirations like the striving for financial success, while a learning goal orientation could ultimately support long-term intrinsic goal striving centering on personal growth. This association pattern can be shown in all four of our samples.

Furthermore, the result pattern of study 2 can be interpreted under the lens of prior research on self-selection of university attendees which has shown that individuals with different aspirations choose different study subjects (Ramm et al., 2014). This allows for speculation that observed group differences in achievement goal orientations might be explainable due to

self-selection strategies of individuals based on their life aspiration. With this argumentation in mind, it is plausible that individuals do not solely choose suitable achievement goal orientations but possibly also suitable domains and contexts accordingly to their intrinsic and extrinsic life aspirations.

In sum, our empirical findings strengthen the groundwork for a hierarchical theory on human goal striving: The relationships between the second tier (achievement goal orientations) and the first tier (achievement goals) of this model have been well investigated in the past (Payne et al., 2007). In addition, our research now provides additional information on the association between third tier (life aspirations) and the second tier (achievement goal orientations) of this model. Thereby, the conducted research contributes to a broader perspective on human goal striving and, thus, to a more holistic understanding of human motivation in a broad set of contexts.

By situating achievement goal orientations as contextual agents of broader life aspirations, we provide a direct link between the theoretical frameworks of achievement goal approach and Self-Determination Theory. More specifically, and in line with Janke, Nitsche, and Dickhäuser (2015), we might define a learning goal orientation as a context-specific intrinsic aspiration affecting goal striving within achievement related environments. Performance goal orientations, on the other hand, might be defined as context-specific extrinsic aspirations. This reframing of achievement goal orientations allows us to connect other aspects of Self-Determination Theory to the research on achievement goal orientations. This can, for example, be done by investigating plausible relationships between the satisfaction of basic psychological needs and the quality of achievement motivation indicated by achievement goal orientations (Ciani, Sheldon, Hilpert, & Easter, 2011; Janke et al., 2015). Due to the direct linkage of intrinsic goals to humans' basic psychological needs (Deci & Ryan, 2000; Kasser & Ryan, 1993, 1996), it seems likely that perceived opportunities to satisfy these human needs should also strengthen an intrinsically characterized learning goal

orientation in a given achievement related context. Research on such associations can connect two growing bodies of motivational research and help to find a common ground when considering the impact and development of human motivation. Thus, we think that the here presented hierarchical perspective on human goal striving is of high importance for the development of an overarching grand theory of motivation as suggested by Baumeister (2016) as well as other important theorists in the field of motivational research (for a broader understanding on the relevance of integrative theorizing within motivational research, see the following recent commentaries on the subject matter: Bernard, 2016; Dunning, 2016; Kruglanski, Chernikova, & Jasko, 2016; Reeve, 2016; Wright, 2016).

While our result pattern supports a hierarchical perspective on goal striving, it also challenges the assumption of orthogonality regarding (intrinsic versus extrinsic) reasons and aims (goal content) that has been made within the goal dynamics approach (Vansteenkiste, Lens, et al., 2014). In turn, we think that this assumption stating that performance as well as learning goal orientations might be equally suitable to serve intrinsic or extrinsic reasons might be an overgeneralization. To be fair, we have to admit that research within goal dynamics approach almost exclusively focuses on singular goals rather than on goal orientations (Vansteenkiste, Lens, et al., 2014). With that being said, the assumption of orthogonality has also never been properly investigated in detail within achievement goals in the past and, thus, remains rather uncontested even though previous research hints that reasons and aims might not be perfectly orthogonal (see especially Gaudreau, 2012; Michou et al., 2014). With our findings on goal orientations in mind, it would be interesting to put the assumed independence of reasons and aims within singular achievement goals to a more rigorous test in future investigations. Nonetheless, we do not think that our findings dismantle the whole premise of goal dynamics. We explicitly believe that goal underlying reasons can indeed interact with goal underlying aims when predicting achievement related outcome variables as shown in numerous studies (e.g., Michou et al., 2014; Vansteenkiste, Mouratidis,

et al., 2014; Vansteenkiste, Smeets, et al., 2010). Then again, we do not think that these potential interactions are grounded in perfectly orthogonal factors but rather in strongly but not perfectly associated aspects of achievement goal striving.

Complex interactions between reasons and aims might also be the cause for the obtained positive association between intrinsic life aspirations and the performance approach goal orientation in our sample of soccer players. This result pattern might show the foundation for variation in the degree to which performance approach goals respond to intrinsic versus extrinsic motives in samples of athletes (see especially Vansteenkiste, Mouratidis, et al., 2010). Still, we have to keep in mind that the soccer players in our study were mostly amateurs playing soccer in their spare time. We think that this could partly explain why performance approach goal orientations were more strongly associated to intrinsic goal striving in this sample compared to all other samples. More specifically, we believe that leisure activities are strongly characterized by self-determination and that, thus, all sorts of goals might contribute to intrinsic life goals in a stronger fashion than in other contexts. However, this line of reasoning makes the finding even more interesting that extrinsic life aspirations were significantly more strongly associated with a performance approach goal orientation than intrinsic life aspirations even within amateur soccer players who played in their spare time. This supports the view that a performance approach goal orientation is strongly tied to extrinsic motives regardless of other contextual influences, while the association to intrinsic motives might (at least partly) fluctuate with respective aspects of the context. We can assume that the contrary might be true for associations of learning goal orientations.

On a more practical note, our research further strengthens the findings by Kasser and Ryan (1996) by showing that extrinsic life aspirations ultimately lead to less desirable outcomes than intrinsic goal striving. This is at least true when we consider a learning goal orientation as a desirable outcome variable, which we might as well do due to its rather

beneficial associations to patterns of learning and intrinsic motivation (Elliot & Church, 1997; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Graham & Golan, 1991). However, the question is ultimately normative since a performance (approach) goal orientation has also shown positive patterns with regard to performance (Elliot & McGregor, 1999; Elliot et al., 1999). Thus, our stance would be that parents, educators, trainers as well as politicians should at least consider these effects on patterns of learning when they emphasize the value of intrinsic versus extrinsic life aspirations to the public, their students, and trainees.

Limitations and Future Directions

A restriction of our results concerns the question of causality. We assumed that life aspirations constitute a broader set of motives that, in turn, influence the more narrowly characterized achievement goal orientations. However, different causal mechanisms remain entirely possible. Bidirectional effects in particular might occur over the course of the life span. We think that neither cross-sectional studies nor experiments in the laboratory can sufficiently take such bidirectional patterns into account. In contrast, longitudinal studies would be needed to investigate the exact causal mechanisms. These studies would need to cover rather large time spans since both life aspirations and achievement goal orientations are supposed to be rather stable goal preferences.

Moreover, an additional limitation of our research lies in the fact that all of our studies solely investigated one achievement relevant context at a time. However, most people spend their day involved in several achievement-related contexts like work, school or their sports club. Future research could investigate whether the direct effects of life aspirations on achievement goal orientations are context-invariant within individuals by conducting hierarchical structural equation models. Additionally, our findings are also limited to the effects of broader motives on achievement-related contexts since this is our level of expertise. We think it would be very rewarding to further investigate the assumed goal hierarchy within other domains and goal conceptualizations.

Another relevant issue for future research concerns the introduction of a goal valence dimension into the research on life aspirations. The differentiation into approach and avoidance goals is rather popular in achievement goal research, while no equivalent exists within the research on life aspirations. Nevertheless, it seems rather plausible that individuals might strive for avoidance life aspirations as well. Individuals might, for example, want to avoid becoming poor (extrinsic avoidance) rather than strive to become immensely rich (extrinsic approach). Furthermore, they might fear ending up alone, which could lead to goal striving for any relationship (intrinsic avoidance) rather than a fulfilling one (intrinsic approach). Questionnaires that introduce a distinction alongside goal valence to life aspirations would make it possible to investigate whether achievement goal orientations with a particular goal valence are more strongly associated to life aspirations with the respective goal valence. Our findings regarding the association between extrinsic (approach) life aspirations and performance avoidance goal orientations hint at this possibility.

Finally, we think that future research should start investigating mediation models on the distal effects of life aspirations via achievement goal orientations on achievement related outcome variables. As aforementioned, we do not contest the possibility of moderation effects between reasons and aims of human goal striving. However, we think that mediational processes might be more prominent due to the assumed interdependence of the two dimensions. For example, we assume that extrinsic life aspirations could yield both high performance and performance anxiety through their impact on performance goal orientations. It would be of further interest to investigate the assumed mediation effects alongside the moderations postulated by goal dynamics theorists. The results of such a moderated mediation model could deliver necessary insight into the strength of both potential mechanisms. Future research should also address the assumed mediation of life aspirations via achievement goal orientations on singular achievement goals. Evidence linking the most situational aspects of human goal striving (achievement goals) to the supposedly most dispositional aspects of

human goal striving (life aspirations) would most certainly strengthen the theoretical base of the proposed hierarchical model on human goal striving.

Conclusion

Our research suggests that broad life aspirations can be seen as antecedents of achievement goal orientation, which in turn might be considered context-specific agents of these motives. We hope that the corresponding empirical findings spark a new debate on the hierarchical nature of human goal striving that helps to put previous findings of achievement goal research into a more holistic perspective on human motivation.

References

- Baumeister, R. F. (2016). Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture. *Motivation and Emotion, 40*, 1-10. doi: 10.1007/s11031-015-9521-y
- Bernard, L. (2016). The action-trait theory of motivation: A commentary on Roy F. Baumeister's 2014 address to the Society for the Study of Motivation. *Motivation and Emotion, 40*, 22-26. doi: 10.1007/s11031-015-9537-3
- Boekaerts, M., de Koning, E., & Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist, 41*, 33-51. doi: 10.1207/s15326985ep4101_5
- Breland, B. T., & Donovan, J. J. (2005). The role of state goal orientation in the goal establishment process. *Human Performance, 18*, 23-53. doi: 10.1207/s15327043hup1801_2
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*, 241-252. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.241
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 223-243. doi: 10.1348/000709910X517399
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dickhäuser, C., Buch, S. R., & Dickhäuser, O. (2011). Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts. *Learning and Instruction, 21*, 152-162. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.01.002

- Dinger, F. C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, 90-101. doi: 10.1016/j.lindif.2013.09.005
- Duda, J. L. (2005). Motivation in sport. The relevance of competence and achievement goals. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 318-335). New York: The Guilford Press.
- Dunning, D. (2016). Systems approaches to the treatment of motivation in human action: Three notes. *Motivation and Emotion*, 40, 27-30. doi: 10.1007/s11031-015-9533-7
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 52-72). New York, NY, US: Guilford Publications.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.461
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644. doi: 10.1037/0022-3514.76.4.628
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. doi: 10.1037/0022-3514.80.3.501

- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.549
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Thrash, T. M. (2002). The need for competence. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 361-387). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*, 632-648. doi: 10.1037/a0023952
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.5
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 99*, 700-714. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.700
- Gaudreau, P. (2012). Goal self-concordance moderates the relationship between achievement goals and indicators of academic adjustment. *Learning and Individual Differences, 22*, 827-832. doi: 10.1016/j.lindif.2012.06.006
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology, 83*, 187-194. doi: 10.1037/0022-0663.83.2.187
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1284-1295. doi: 10.1037/0022-3514.73.6.1284
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.

- Janke, S., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education, 47*, 184-194. doi: 10.1016/j.tate.2015.01.009
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 410-422. doi: 10.1037/0022-3514.65.2.410
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 280-287. doi: 10.1177/0146167296223006
- Klusmann, U., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2005). Intrinsic and extrinsic personal goals: Reliability and validity of a German translation of the Aspirations Index. *Diagnostica, 51*, 40-51. doi: 10.1026/0012-1924.51.1.40
- Kruglanski, A. W., Chernikova, M., & Jasko, K. (2016). Aspects of motivation: Reflections on Roy Baumeister's essay. *Motivation and Emotion, 40*, 11-15. doi: 10.1007/s11031-015-9534-6
- Ku, L., Dittmar, H., & Banerjee, R. (2012). Are materialistic teenagers less motivated to learn? Cross-sectional and longitudinal evidence from the United Kingdom and Hong Kong. *Journal of Educational Psychology, 104*, 74-86. doi: 10.1037/a0025489
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2014). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 650-666. doi: 10.1111/bjep.12055

- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., Michou, A., & Soenens, B. (2013). Within-person configurations and temporal relations of personal and perceived parent-promoted aspirations to school correlates among adolescents. *Journal of Educational Psychology, 105*, 895-910. doi: 10.1037/a0032838
- Muis, K. R., & Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 265-277. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.06.003
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Friedman, R. (2012). Achievement goals. In R. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 191-207). New York: Oxford University Press.
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology, 103*, 238-256. doi: 10.1037/a0021948
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, California: Muthén & Muthén.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality, 43*, 291-306. doi: 10.1016/j.jrp.2008.09.001
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction, 21*, 574-586. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.12.001
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*, 503-513. doi: 10.1016/j.tate.2012.01.001

- Paternoster, R., Brame, R., Mazerolle, P., & Piquero, A. (1998). Using the correct statistical test for the equality of regression coefficients. *Criminology*, 36, 859-866. doi: 10.1111/j.1745-9125.1998.tb01268.x
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128-150. doi: 10.1037/0021-9010.92.1.128
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T., & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen [Study conditions and students' orientations: 12th survey of students at universities and universities of applied science]*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30-46. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.01.001
- Reeve, J. (2016). A grand theory of motivation: Why not? *Motivation and Emotion*, 40, 31-35. doi: 10.1007/s11031-015-9538-2
- Schwinger, M., Olbricht, S., & Stiensmeier-Pelster, J. (2015). The connection between personality and sports performance: A hierarchical model. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 20, 81-93. doi: 10.1026/1612-5010/a000100
- Schwinger, M., & Stiensmeier - Pelster, J. (2011). Performance-approach and performance-avoidance classroom goals and the adoption of personal achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 680-699. doi: 10.1111/j.2044-8279.2010.02012.x
- Spinath, B., & Steinmayr, R. (2012). The roles of competence beliefs and goal orientations for change in intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1135-1148. doi: 10.1037/a0028115

- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern-und Leistungsmotivation [Measurement scales for learning and performance motivation]*. Göttingen: Hogrefe.
- Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J., & Soenens, B. (2006). Materialistic values and well-being among business students: Further evidence of their detrimental effect. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2892-2908. doi: 10.1111/j.0021-9029.2006.00134.x
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31. doi: 10.1207/s15326985ep4101_4
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49, 153-174. doi: 10.1080/00461520.2014.928598
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2010). Detaching reasons from aims: Fair play and well-being in soccer as a function of pursuing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 217-242.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., Van Riet, T., & Lens, W. (2014). Examining correlates of game-to-game variation in volleyball players' achievement goal pursuit and underlying autonomous and controlling reasons. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 131-145. doi: 10.1123/jsep.2012-0271
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333-353. doi: 10.1007/s11031-010-9188-3

- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.236
- Wright, R. A. (2016). Motivation theory essentials: Understanding motives and their conversion into effortful goal pursuit. *Motivation and Emotion, 40*, 16-21. doi: 10.1007/s11031-015-9536-4

Table 1

Descriptives and internal consistencies for the applied scales in the different samples of the first study set.

	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>α</i>	
Intrinsic life aspirations	5.98	/ 5.81	/ 5.62	0.56 / 0.59 / 0.66	.81	/ .83 / .87
Extrinsic life aspirations	3.19	/ 2.96	/ 3.45	0.88 / 0.78 / 0.89	.90	/ .87 / .91
Learning goal orientation	6.05	/ 5.67	/ 5.67	0.61 / 0.73 / 0.86	.79	/ .88 / .89
Performance approach goal orientation	4.05	/ 3.24	/ 4.83	0.97 / 1.28 / 0.96	.80	/ .95 / .82
Performance avoidance goal orientation	3.19	/ 3.77	/ 3.72	1.19 / 1.23 / 1.14	.91	/ .93 / .85

Note. All scales range from 1 (total agreement) to 7 (total disagreement). The descriptive statistics are depicted according to the order of the corresponding studies (study 1a, student sample; study 1b, teacher sample; study 1c, soccer player sample).

Table 2

Zero order correlations in the first set of studies.

	Study 1a (Students)				Study 1b (Teachers)				Study 1c (Soccer Players)			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Intrinsic life aspirations	.05				.16**				.03			
(2) Extrinsic life aspirations	.36**				.43**				.48**			
(3) Learning goal orientation		-.06				.10				.05		
(4) Performance approach goal orientation	.10	.50**	.22**		.05	.49**	.08		.24**	.47**	.43**	
(5) Performance avoidance goal orientation	-.04	.40**	-.18**	.43**	.05	.36**	.06	.65**	.08	.44**	.14*	.63**

* $p < .05$ ** $p < .01$

Table 3

Summary of the conducted multiple regression analyses.

	Study 1a (Students)	Study 1b (Teachers)	Study 1c (Soccer players)
Intrinsic life aspirations	LGO ($R^2 = .14, p < .001$)	LGO ($R^2 = .19, p < .001$)	LGO ($R^2 = .23, p < .001$)
Extrinsic life aspirations	$\beta = .37, p < .001$ $\beta = -.08, p = .125$	$\beta = .43, p < .001$ $\beta = .03, p = .611$	$\beta = .48, p < .001$ $\beta = .03, p = .596$
Intrinsic life aspirations	PAPGO ($R^2 = .26, p < .001$)	PAPGO ($R^2 = .24, p < .001$)	PAPGO ($R^2 = .27, p < .001$)
Extrinsic life aspirations	$\beta = .07, p = .147$ $\beta = .50, p < .001$	$\beta = -.03, p = .545$ $\beta = .49, p < .001$	$\beta = .22, p < .001$ $\beta = .46, p < .001$
Intrinsic life aspirations	PAVGO ($R^2 = .17, p < .001$)	PAVGO ($R^2 = .13, p < .001$)	PAVGO ($R^2 = .20, p < .001$)
Extrinsic life aspirations	$\beta = -.06, p = .246$ $\beta = .41, p < .001$	$\beta = -.01, p = .809$ $\beta = .36, p < .001$	$\beta = .07, p = .299$ $\beta = .44, p < .001$

Note. LGO = Learning goal orientation; PAPGO = Performance approach goal orientation; PAVGO = Performance avoidance goal orientation; Statistically significant path coefficients are highlighted

Table 4

Zero order correlations, descriptives and internal consistencies for the scales applied in study 2.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Intrinsic life aspirations	5.78	0.66	.86			
(2) Extrinsic life aspirations	3.56	0.88	.89	-.07		
(3) Learning goal orientation	5.84	0.71	.83	.44**	-.18**	
(4) Performance approach goal orientation	4.40	1.03	.82	-.01	.49**	.08
(5) Performance avoidance goal orientation	3.29	1.36	.93	-.03	.35**	.09
						.57**

** $p < .01$

Table 5

Decomposition of the overall effect of the MANOVA conducted in study 2.

	M_{Fi}	M_{So}	$F(1, 327)$	p	η_p^2
Intrinsic life aspirations	5.86	5.68	6.23	.013	.02
Extrinsic life aspirations	3.41	3.75	12.16	.001	.04
Learning goal orientation	5.92	5.74	4.97	.027	.02
Performance approach goal orientation	4.29	4.56	5.17	.024	.02
Performance avoidance goal orientation	3.31	3.27	0.08	.780	.00

Note. M_{Fi} indicates the mean score for students enrolled in social sciences, while M_{So} indicates the mean scores for the students enrolled in financial sciences. All values account for initial differences in gender, age or length of studies.